



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

### Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

### About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



## Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

## Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

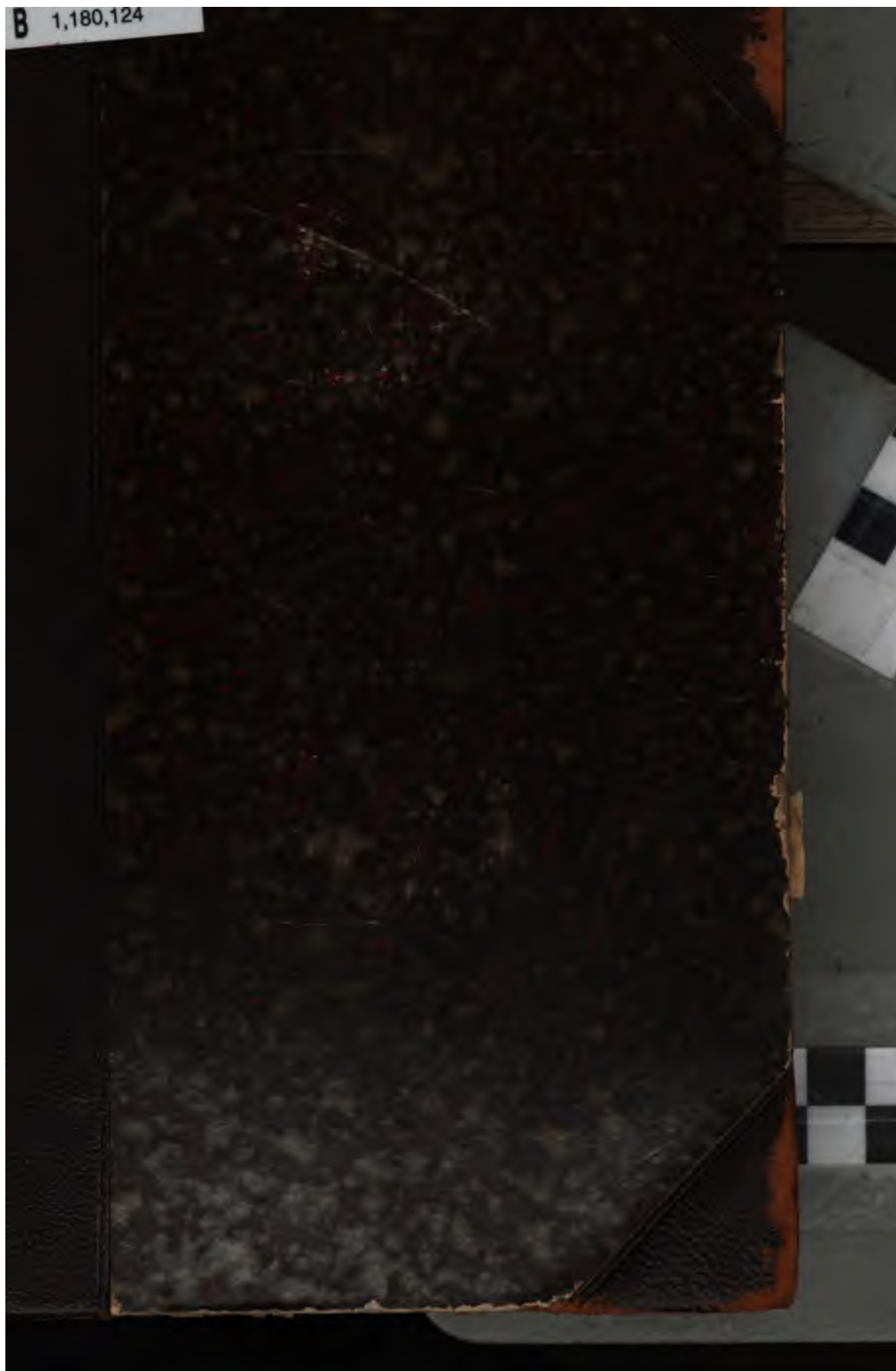
- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

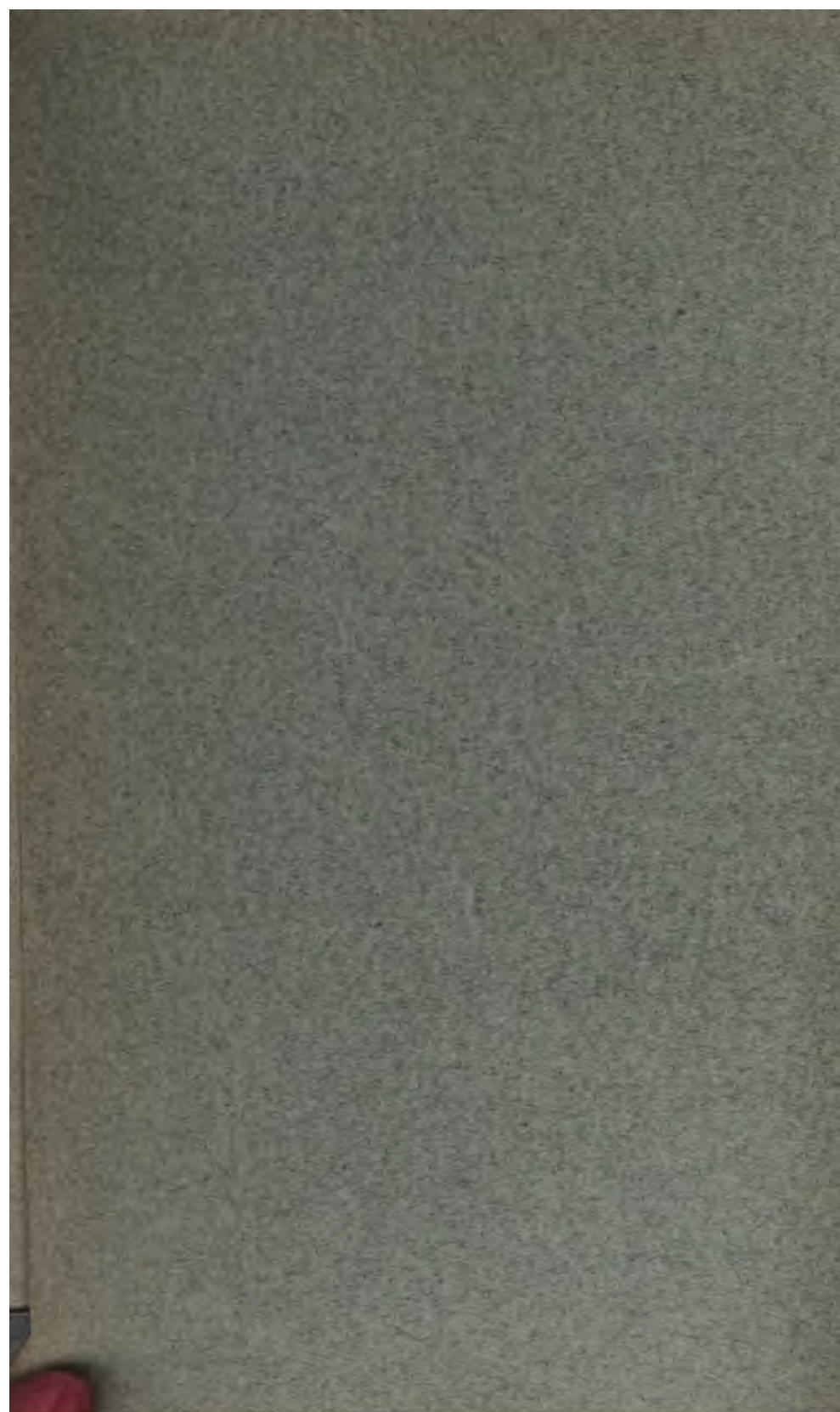
## Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.



B 1,180,124





DIE  
**NEUEREN SPRACHEN.**

ZEITSCHRIFT

104044

FÜR DEN

**NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.**

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

**PHONETISCHEN STUDIEN.**

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR.**

ACHTER BAND.

(PHON. STUD. BD. XIV, N. F. BD. VIII.)

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

NEW-YORK GUSTAV E. STECHERT, 9 EAST 16th STR.

1900/01.





## INHALT DES VIII. BANDES.

	Seite
<i>Die jüngsten französischen romanschriftsteller.</i> Von A. BRUNNEMANN in Dresden-Blasewitz . . . . .	1
<i>Über graphik der sprachlaute, namentlich der explosivae.</i> Von J. H. GALLÉE und H. ZWAARDEMAKER in Utrecht . . . . .	8
<i>The acoustic analysis of the vowel a.</i> Von LOUIS BEVIER JR. in New-Brunswick, N. J. . . . .	65
<i>Neuphilologische wünsche für universität und schule.</i> Von W. VIETOR in Marburg . . . . .	129
<i>Stimmhaftes h.</i> Von ERNST A. MEYER in Uppsala . . . . .	261
<i>Henry Fielding und die verhältnisse seiner zeit.</i> Von WILHELM HOMANN in Hamburg . . . . .	321. 385
<i>Über ursprung und entwicklung der sprache.</i> Mit besonderer berücksichtigung von Jespersens <i>Progress in Language</i> . Von RUDOLF LENZ in Santiago de Chile . . . . .	449. 513. 577
<i>Wie haben sich die lehrer der französischen sprache in Deutschland zum erlasse des französischen unterrichtsministers Georges Leygues vom 31. juli d. j. betr. vereinfachung des unterrichts in der französischen syntax zu stellen?</i> Von K. A. MARTIN HARTMANN in Leipzig . . . . .	473
<i>Zur aussprache des schriftdeutschen.</i> Von J. ACKERKNECHT in Stuttgart . . . . .	533. 590

### BERICHTE.

<i>Einiges über dänische gymnasien.</i> Von dr. M. POENSGEN-ALBERTY in Herlufsholm (Dänemark) . . . . .	25
<i>Jahresbericht des neuphil. vereins Elberfeld-Barmen 1899.</i> Von E. KLUTH in Elberfeld . . . . .	29
<i>Einige bemerkungen über die ferienkurse der ALLIANCE FRANÇAISE in Paris im sommer 1899.</i> Von BALDUIN ELLE in Meissen . . . . .	87
<i>Die rezitationen Jouffrets.</i> Von EDMUND GÜNDEL in Freiberg i. S. . . . .	99
<i>Neuere pariser institutionen im interesse der ausländ.</i> Von A. NEUMANN in Nottingham . . . . .	139
<i>Jahresbericht des neuphilologischen vereins in Köln.</i> Von O. F. SCHMIDT in Köln . . . . .	143
<i>9. allgemeiner deutscher neuphilologentag (verhandlungen des verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft) zu Leipzig. 4. bis 7. juni 1900.</i> Von E. AHNERT in Oschatz . . . . .	193
<i>1. hauptversammlung des bayerischen neuphilologen-verbandes (19. bis 20. april 1900).</i> Von Gg. BÜCHNER in München . . . . .	244
<i>Ein weg, der wirklich zum ziele führt.</i> Von VALIDA KNORR . . . . .	284
<i>Erfahrungen im internationalen briefwechsel.</i> Von F. BAUMANN in Torgau . . . . .	337
<i>Die reform der französischen syntax und orthographie.</i> Von dr. H. HEIM in Darmstadt . . . . .	397. 572
<i>Verein akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen zu Breslau.</i> Von GEORG REICHEL in Breslau . . . . .	413
<i>Neusprachlicher verein Hamburg-Altona. Bericht über die vereinsjahre 1896—1900.</i> Von JUL. FELLER in Hamburg . . . . .	420

	Seite
<i>Bericht über das vierte vereinsjahr des neuphilologischen vereins in Bremen.</i> Von A. BEYER in Bremen . . . . .	489
<i>Bericht über das 4. geschäftsjahr des sächsischen neuphilologenverbandes.</i> Von KONRAD MEIER in Dresden . . . . .	545
<i>Rheinischer neuphilologentag in Köln am 20. oktober 1900.</i> Von O. F. SCHMIDT in Köln . . . . .	555
<i>L'enseignement des langues vivantes en Belgique.</i> Von JULIEN MELON in La Louvière (Belgien) . . . . .	560. 600

## BESPRECHUNGEN.

Gustaf F. Steffen, <i>England als weltmacht und kulturstaat.</i> Studien über politische, intellektuelle und ästhetische erscheinungen im britischen reiche. Von G. WENDT in Hamburg . . . . .	32
Kriegslektüre. 1. <i>Journal d'un officier d'ordonnance</i> par le comte d'Hérisson. — 2. <i>Guerre de 1870/71. Récits mixtes</i> par Chuquet, Hérisson, Bézier, Halévy, M <sup>me</sup> Boissonnas, Doussaint. — 3. <i>La guerre franco-allemande 1870/71.</i> Nach Chuquet, Rousset, Corréard, d'Hérisson, Achard, Monod u. a. Von OTTO ARNDT in Halberstadt . . . . .	36
Französische schulausgaben. <i>Deux mères</i> von Joséphine Colomb. Von BERTHA HARDER in Hannover . . . . .	37
<i>The International English Teacher.</i> First Book of English for German, French and Italian Schools. By A. Baumgartner. Von E. PITSCHEL in Frankfurt a./M. . . . .	38
K. Breul, <i>The teaching of modern foreign languages in our secondary schools.</i> Von G. HERBERICH in München und W. V. . . . .	104
Karl Quiehl, <i>Französische aussprache und sprachfertigkeit.</i> Phonetik, sowie mündliche und schriftliche übungen im klassenunterricht. Auf grund von unterrichtsversuchen dargestellt. Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	105
M. Walter, <i>Englisch nach dem frankfurter reformplan.</i> Lehrgang während der ersten 2½ unterrichtsjahre (II <sub>2</sub> —I <sub>1</sub> ) unter beifügung zahlreicher schülerarbeiten. Von Dr. H. SCHMIDT in Altona-Ottensen . . . . .	110
<i>Kurze anzeigen.</i> Von F. D. . . . .	115. 380
Otto Jespersen, <i>Fonetik, en systematisk fremstilling af læren om sproglyd.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	144
Ohlert, <i>Allgemeine methodik des sprachunterrichts in kritischer begründung.</i> Von E. PITSCHEL in Frankfurt a. M. . . . .	152
<i>Hinter der mauer.</i> Beiträge zur schulreform mit besonderer berücksichtigung des gymnasialunterrichts. Von K. HORN in Frankfurt a. M. . . . .	160
<i>The Berlitz method for teaching modern languages.</i> By M. D. Berlitz. Von F. D. . . . .	160
<i>Talks about English literature from the earliest times to the present day.</i> By Anna Brückner. Von A. SCHRÖER in Freiburg i. Br. . . . .	161
<i>German for beginners.</i> By L. Harcourt. Von EDLA FREUDENTHAL in Helsingfors . . . . .	161
<i>Elementarbuch d. deutschen sprache f. ausländer.</i> Mit e. wörterbuche. Von Otilie Schenck. Von EDLA FREUDENTHAL in Helsingfors . . . . .	171
J. Kooistra, <i>Sittliche erziehung.</i> Aus d. niederländ. nach d. 3. aufl. übers. von pfarrer Ed. Müller. Von G. HERBERICH in München . . . . .	288



	Seite
W. Pätzold, <i>Zur schulverfassung</i> . Von G. HERBERICH in München	288
Dr. Richard Baerwald, <i>Eignet sich der unterricht im sprechen und schreiben fremder sprachen für die schule?</i>	
— <i>Neue und ebenere bahnen im fremdsprachlichen unterricht.</i>	
Von G. HERBERICH in München	289
M. D. Berlitz, <i>Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes. Édition illustrée pour les enfants. Partie française. Édition européenne.</i> Von G. HERBERICH in München	292
Dr. Brojonath Shaha, <i>The Stylography of the English Language. Edited by his son Radhika Nath Shaha.</i> Von E. PITSCHEL in Frankfurt a. M.	293
A. Gärtner, <i>Systematische phraseologie der englischen umgangssprache.</i> 3. aufl. von Johs. Müller. Von E. PITSCHEL in Frankfurt a. M.	299
<i>Zukunftsgymnasium und oberlehrerstand.</i> Von einem schulmanne. Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein)	345
K. Wehrmann, <i>Wider die methodenkünstelei im neusprachlichen unterricht.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein)	348
Chr. Eidam, <i>Über gymnasialreform und die reihenfolge der fremden sprachen beim unterricht.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein)	350
Ph. Kuhff, <i>Les langues vivantes parlées. 2<sup>e</sup> partie: La méthode.</i> Von G. HERBERICH in München	352
A. von Roden, <i>Die verwendung von bildern zu französischen und englischen sprachübungen.</i> Von G. HERBERICH in München	354
A. Brunnemann, <i>Les Grandidier.</i> Von H. PÂRIS in Frankfurt a. M.	355
1. <i>Au bord du lac</i> (E. Souvestre); 2. <i>Contes de ma mère l'Oie</i> (C. Perrault); 3. <i>La mare au diable</i> (G. Sand). Von H. PÂRIS in Frankfurt a. M.	356
<i>Epoques principales de la littérature française</i> , hrsg. von dr. R. Ackermann. Von H. PÂRIS in Frankfurt a. M.	357
<i>Le Désastre</i> (Pet. V. Margueritte). — <i>Recits de la guerre de 1870—71.</i> Von H. PÂRIS in Frankfurt a. M.	358
Mme S. Gagnebin, <i>Sœur Vic.</i> Von dir. dr. LOHMANN in Hannover	360
<i>Colomba par Prosper Mérimée.</i> Von dir. dr. LOHMANN in Hannover	362
Grammatiken und übungsbücher. 1. Albrecht Reum, <i>Franz. übungsbuch für die vorstufe.</i> — 2. G. Lachenmaier, <i>Elementarbuch der franz. sprache für die mittleren klassen höherer lehranstalten.</i> — 3. M. Reuter, <i>Französische grammatik.</i> — 4. A. Apy, <i>Petite Grammaire française pratique.</i> Von A. GUNDLACH in Weilburg	363
Schulausgaben französischer schriftsteller. 1. Von Velhagen und Klassing. Lief. 104: A. Good, <i>La science amusante.</i> Lief. 111: <i>A travers Paris.</i> Lief. 115: G. Bruno, <i>Série de lecture et d'instruction.</i> — 2. Freytag-Sammlung, 1. H. Taine, <i>Les Origines de la France contemporaine</i> ; 2. Pierre Loti, <i>Impressions de voyage.</i> — 3. Perthes' schulausgaben. 13 bdc. Daudet, <i>Lettres de mon moulin.</i> Von A. GUNDLACH in Weilburg	366
<i>Jours d'épreuve.</i> Unter mitwirkung von Marcel Hébert geschr. von A. Brunnemann. Von A. GUNDLACH in Weilburg	368
Hilfsbücher für französische und englische sprechübungen. 1. Dr. E. Goerlich, <i>Französische und englische vokabularien.</i> — 2. Dr. Max Seelig, <i>Methodisch geordnetes französisches vokabularium zu den Hölzelschen anschauungsbildern</i> ; derselbe, <i>Englisches</i>	



<i>vokabularium.</i> — 3. Lucien Génin et Joseph Schamanek, <i>Description des tableaux d'enseignement d'Ed. Hölzel.</i> — 4. Prof. dr. K. Deutschbein, <i>Stoffe zu englischen sprechübungen.</i> Von dr. PAUL LANGE in Wurzen . . . . .	369
Roscoe Addison Small, <i>The stage-quarrel between Ben Jonson and the so-called poetasters.</i> Von H. JANTZEN in Breslau . . . . .	372
G. M. Küffner, <i>Die deutschen im sprichwort.</i> Von H. JANTZEN in Breslau . . . . .	374
P. Pachaly, <i>Die variation im Heliand und in der altsächsischen Genesis.</i> Von H. JANTZEN in Breslau . . . . .	375
<i>Sammlung kurzer grammatiken deutscher mundarten,</i> hrsg. von Otto Bremer. Bd. V. Von H. JANTZEN in Breslau . . . . .	376
<i>Bonner beiträge zur anglistik.</i> Hrsg. von prof. dr. M. Trautmann. Von H. JANTZEN in Breslau . . . . .	377
Ludwig von Marnitz, <i>Russisches übungsbuch im anschluss an seine grammatik.</i> Von G. HERBERICH in München . . . . .	424
A. Lüer, <i>Die volksschulerziehung im zeitalter der sozialreform.</i> Von G. HERBERICH in München . . . . .	424
J. Hübscher, <i>De l'enseignement des langues vivantes, rapport présenté à l'assemblée générale des maîtres secondaires du Canton de Vaud.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	425
E. H. Zergiebel, <i>Die formenbildung des französischen zeitwortes.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	428
Ph. Plattner, <i>Wörterbuch der schwierigkeiten der französischen aussprache und rechtschreibung.</i> Von F. BAUMANN in Torgau . . . . .	429
Johannes Leitritz, <i>Altenglands unterrichts- und schulwesen.</i> III. heft der <i>Neusprachlichen abhandlungen</i> etc., hrsg. von dr. Klöpfer-Rostock. Von E. PITSCHEL in Frankfurt a. M. . . . .	433
<i>Wiener beiträge zur englischen philologie.</i> Unter mitwirkung von K. Luick, A. Pogatscher (seit band X auch von R. Fischer) hrsg. von J. Schipper. Bd. IV. E. Gattinger, <i>Die lyrik Lydgates.</i> — Bd. VIII. F. Wollmann, <i>Über politisch-satirische gedichte aus der schottischen reformationszeit.</i> — Bd. IX. R. Fischer, <i>Zu den kunstformen des mittelalterlichen epos.</i> — Bd. X. H. Pesta, <i>George Crabbe.</i> Von H. JANTZEN in Breslau . . . . .	434
Englische lehrbücher. 1. Dr. O. Thiergen, <i>Lehrbuch der englischen sprache.</i> — 2. Prof. dr. R. Dammholz, <i>Englisches lehr- und lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen.</i> — 3. Dr. O. Kares, <i>Kurzer lehrgang der englischen sprache.</i> — 4. E. H. Barnstorff, <i>Lehr- und lesebuch der englischen sprache.</i> — 5. J. Pünjer und F. F. Hodgkinson, <i>Lehr- und lesebuch der englischen sprache.</i> — 6. Dr. W. Dickhuth, <i>Übungsstoff und grammatik für den englischen anfangsunterricht.</i> — 7. Ph. Wagner, <i>Deutsch-englischer familienbriefsteller.</i> — 8. J. Montgomery, <i>Deutsch-englischer handelsbriefsteller.</i> Von J. CARO in Frankfurt a. M. . . . .	438
<i>Cours russes,</i> par de Vogüé, ed. by Eug. Pelissier. Von F. D. . . . .	441
<i>Ein studienaufenthalt in Paris</i> von Ph. Rossmann. 2. umgearbeitete und bedeutend vermehrte auflage bearbeitet mit unterstützung von A. Brunnemann. Von HENRI BORNECQUE in Lille . . . . .	492
E. E. B. Lacomblé, <i>Histoire de la littérature française.</i> Von HENRI BORNECQUE in Lille . . . . .	494
1. E. Wolter, <i>Frankreich. Geschichte, land und leute.</i> — 2. Heinr.	

# INHALT.

VII

Seite

Lüdecking, <i>Französisches lesebuch</i> . — 3. Hubert H. Wingerath, <i>Französisches lesebuch f. mittelschulen</i> , sowie <i>f. die mittelstufe der höheren schulen</i> . — 4. H. Gassner und G. Werr, <i>Franz. lesebuch f. mittlere klassen</i> . Von ELFES in Trarbach a. d. Mosel	495
Englische lehrbücher. Dr. A. Fischer und H. Schmidt, <i>Englisches lesebuch für höhere handels- und realschulen</i> . — Dr. G. Dubislav und P. Boek, <i>Lese- und übungsbuch der englischen sprache</i> . — C. Th. Lion und F. Hornemann, <i>Englisches lesebuch zur geschichte und landeskunde Grossbritanniens; Lese- und lehrbuch der englischen sprache</i> . — 1. F. W. Gesenius, <i>Englische sprachlehre</i> , ausgabe A; 2. Gesenius-Regel, <i>Englische sprachlehre</i> , ausgabe B. — J. H. A. Günther, <i>A manual of English pronunciation and grammar for the use of Dutch students</i> . — <i>Hilfsbücher für den unterricht in der englischen sprache</i> von dr. Konrad Meier und Bruno Assmann. I. und II. teil. Von H. SCHMIDT in Altona-Ottensen	496
W. Knörich, <i>Litterarisch-gesellige bestrebungen, besonders der damen und ihr vorbild, sowie die frauenemanzipation in Frankreich während der ersten hälfte des siebzehnten jahrhunderts</i> . Von FR. BOTHE in Frankfurt a. M.	610
Schmeding-Duisburg, <i>Die neuesten forschungen über das klassische altertum, insbesondere das klassische Griechenland</i> . Von FR. BOTHE in Frankfurt a. M.	610
L. G. Ricek-Gerolding, <i>Nationaler unterricht in erdkunde und geschichte</i> . Von FR. BOTHE in Frankfurt a. M.	611
<i>Französische sprechübungen an realanstalten</i> . Nach den neuen lehrplänen zusammengestellt von dr. W. Koken. Von B. EGGERT in Frankfurt a. M.	611
<i>Alphabetische zusammenstellung der franz. verben, welche mit dem infinitiv de und à verbunden gebraucht werden</i> . Hrsggeg. von dr. C. Lorenz. Von B. EGGERT in Frankfurt a. M.	613

## VERMISCHTES.

<i>Erste liste deutscher schulausgaben englischer schriftsteller, die der kanon-ausschuss des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes, auf grund der bisher eingelaufenen (1103) gutachten, für „zweifelloos brauchbar“ erklären zu dürfen glaubt. (Abgeschlossen 28. februar 1900.)</i> Von prof. dr. H. MÜLLER in Heidelberg	41
<i>Die wiener thesen. (Schluss.)</i> Von G. WENDT in Hamburg	61
<i>Zentralstelle für schriftsteller-erklärung. 11.</i> Von K. MEIER 116. 175. 302	
<i>Zur beurteilung der genfer schulverhältnisse.</i> Von K. A. M. HARTMANN	119
<i>Zu Wendts wiener thesen.</i> Von F. D.	124
<i>Erklärung.</i> Von H. FISCHER	126
<i>Reisestipendien.</i> Von F. D.	126
<i>9. allgemeiner deutscher neuphilologentag in Leipzig.</i> Von W. V.	126
<i>1. hauptversammlung d. bayerischen neuphilologenverbandes.</i> Von W. V.	128
<i>Französische kurse in Grenoble.</i> Von P. BODE	128
<i>Entgegnung.</i> Von K. QUIEHL in Kassel	176
<i>Pädagogische kongresse in Paris.</i> Von L. PETRY in Frankfurt a. M.	188
<i>Ferienkurse in Nancy und Tours.</i> Von W. V.	189
<i>University extension-kurse in Cambridge.</i> Von W. V.	190



	Seite
<i>Englische kurse in Oxford.</i> Von W. V. . . . .	190
<i>Ferienkurse in Marburg a. d. Lahn.</i> Von W. V. . . . .	191
<i>Italienische ferienkurse in Venedig.</i> Von W. V. . . . .	191
<i>Sonstige ferienkurse.</i> Von W. V. . . . .	192
<i>Litterarische notizen.</i> Von W. V. . . . .	192
<i>Aufenthalt im ausland.</i> . . . .	192
<i>Die behandlung des textes von Sandeaus lustspiel Mlle DE LA SEIGLIÈRE in drei verschiedenen schulausgaben.</i> Von K. MEIER in Dresden . . . . .	306
<i>Zur französischen grammatik: verbindung von drei objektiven persönlichen fürwörtern beim verb.</i> Von H. FLASCHEL in Beuthen O.-S. . . . .	313
<i>Ansichten von Berlin und umgegend.</i> Von FLEMMING . . . . .	315
<i>Adressen für Paris mit besonderer berücksichtigung der weltausstellung.</i> Von WILH. SCHEFFLER(-Dresden) in Paris . . . . .	316
<i>Die maturi der oberrealschulen und das studium der neueren sprachen.</i> Von W. V. . . . .	320
<i>Sachbogen zur kultur- und litteraturgeschichte.</i> Von W. SCHEFFLER in Dresden . . . . .	383
<i>Reform der französischen orthographie.</i> Von d. red. . . . .	384
<i>Französisches diktat und übersetzung ins deutsche.</i> Von F. BAUMANN in Torgau . . . . .	442
<i>Zur erläuterung und berichtigung.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	445
<i>Deutsches palatales reibe-g = j in Holland.</i> Von W. V. . . . .	447
<i>Les beautés de la grammaire</i> . . . . .	448
<i>Eine umfrage in Frankreich.</i> Von GEORG M. KÜFFNER in Ludwigs-hafen a. Rhein . . . . .	504
<i>Die amtliche orthographiereform in Frankreich und in Deutschland.</i> Von H. HEIM in Darmstadt und W. V. . . . .	507
<i>Jugendschriften.</i> Von F. D. . . . .	508
<i>Fremdsprachliche rezitationen.</i> Von d. red. . . . .	510
<i>Englische notizen.</i> Von M. KRUMMACHER in Kassel . . . . .	576
<i>Benachrichtigung.</i> Von R. WÜLKER in Leipzig . . . . .	576
<i>Vorsicht!</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	615
<i>Entgegnung und selbstanzeige.</i> Von K. MEIER in Dresden . . . . .	619
<i>Reformen im höheren schulwesen Frankreichs.</i> Von H. P. JUNKER in Wiesbaden . . . . .	625
<i>Seltenere syntaktische erscheinungen im französischen.</i> Von H. SCHMIDT in Altona-Ottensen . . . . .	628
<i>Zur reform der franz. orthographie und syntax.</i> Von HANS HEIM in Darmstadt . . . . .	630
<i>Die akademie und die reform der franz. grammatik.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	632
<i>Das PARTICIPE PASSÉ vor hundert jahren.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	632
<i>Das deutsche in Frankreich.</i> Von E. WIRTZ in Elberfeld . . . . .	633
<i>Unser neusprachlicher unterricht in englischer beleuchtung.</i> Von KURT SCHLADEBACH in Dresden . . . . .	634
<i>Jahresversammlung der MODERN LANGUAGE ASSOCIATION.</i> Von W. V. . . . .	637
<i>Ein reichsinstitut für lehrer des englischen in London.</i> Von F. D. . . . .	638
<i>Deutscher neuphilologen-verband.</i> Von dem vorstand . . . . .	638
<i>Internationaler briefwechsel.</i> Von d. red. . . . .	639

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

APRIL 1900.

Heft 1.

---

## DIE JÜNGSTEN FRANZÖSISCHEN ROMANSCHRIFT- STELLER.

Unter einer menge von namen forschen wir vergeblich nach solchen, die wir mit einem guten empfehlungsbrief nach Deutschland hinüber senden möchten, weil sie mit jener grossen kunst verknüpft sind, die ins volle menschenleben hineingreift und schlicht und ehrlich gestaltet, was ein offenes dichterauge zu schauen, eine stark empfindende dichterseele zu fühlen vermag. Es gab und gibt noch in Frankreich ältere dichter, die mit starkem talent und tiefer gefühlswärme das ganze leben ausschöpften, gestalten schufen, mit denen wir lachen und weinen können, die wir ganz verstehen, eben weil es echte menschen sind: Daudet, Coppée, Loti, France, Lemaître. Ferner grosse meister, denen das leben als eine erschütternde komödie traurig-nüchterner erbärmlichkeiten erschien, ein wildes durcheinanderwälzen der massen, von blinden instinkten getrieben, und die diese blinden, mächtigen triebe und den blöden zufall mit erschütternder treue darstellten: Balzac, Flaubert, Maupassant, Zola. Endlich meister der feinsten psychologischen analyse, die die verborgensten empfindungen einer peinlichen untersuchung unterwarfen und sie bis auf ihre zartesten äusserungen in einer farben- und nüancenreichen sprache wiedergaben: die Goncourt, Bourget.

Bei den jüngsten von alledem etwas, des unerquicklichen viel zu viel! Und es darf nicht mit stillschweigen übergangen werden, denn längst haben es bereitwillige übersetzerhände auch auf den deutschen büchermarkt gebracht. So fiel uns bei vorbereitung dieser studie ein band von Ferdinand Vandérem



in die hand: *Asche* (= *Cendres*). Der übersetzer rühmt die ehrliche, sichere kunst des autors und sieht in ihm eine aufsteigende berühmtheit. Und, in der that, Vandérem hat sich durch dieses werk einen namen erworben; er hat sich als unerschrockener sittenschilderer gezeigt, denn sein roman ist typisch für die lebensanschauung der meisten jungen franzosen der besseren stände. Kaum dem schulzwang entronnen, *on s'amuse*, d. h. frauen jeder sozialen sphäre treten in den gesichtskreis des jungen herrn; die echte leidenschaft, wenn überhaupt vorhanden, verflüchtigt sich schon nach dem ersten herzenserlebnis — dann geht es von genuss zu genuss mit sich steigernder perversität — und wenn nichts mehr lockt, heiratet der noch nicht dreissigjährige übersättigte zyniker und skeptiker ein wohlhabendes mädchen aus guter familie. Auf der höhe des lebens, in der vollkraft des menschlichen schaffens bleibt von der ganzen lebenshoffnung der oft hochbegabten jungen leute nichts mehr übrig als — asche.

Den utilitarier versetzt diese erkenntnis durchaus nicht in sentimentales bedauern; er findet es ganz selbstverständlich und geht nach jahrelangem müssiggang auf gelderwerb im grossen aus.

Diese *petits jeunes gens* sind es zumeist, die den französischen büchermarkt bereichern und ihre oft virtuose künstlerische begabung an sehr unwürdige stoffe vergeuden.

Mit verblüffender ehrlichkeit kramen sie ihre bereits auf dem erfahrungswege gewonnene weisheit aus: „sittenschilderer“ nennen sich die einen, *esthètes* und *cérébrales* die anderen. Ihr abgott ist Maurice Barrès, der prediger des ich-kultus, der höchsten skepsis und der geistreich-dilettantischen ideenspielerei. Ihr sie turmhoch überragendes vorbild ist Maupassant, der *conteur*, ihre treibende kraft die mode. Die besten unter ihnen sind unstreitig die sittenschilderer — unerträglich wird auf die dauer jenes litterarische gigerltum, das eine moderichtung auf sein banner geschrieben hat, die wir ästhetik der unmoral nennen möchten. Verherrlichung der sinnesfreude lautet ihre losung, und sie gehen an ihre aufgabe nicht mit der kraftgenialen kühnheit überschäumender jugend, deren gärender most noch einen guten wein verheisst — sondern mit der frühreif kühlen überlegung litterarisch

und künstlerisch sehr gebildeter herren, die ihre niedere erotik und zügellosigkeit, je nach mode, in das altklassische gewand der *renaissance latine*, von der sie schwärmen, oder in das der jenseits des kanals erblühten neuromantik hüllen, so dass das ganze sehr ästhetisch, beinahe wie ein kunstwerk, aussieht.

Ist es der mühe wert, auch nur die namen dieser autoren zu nennen und ihre eintagsfliegen-berühmtheit ins ausland hinüber zu posaunen? Es handelt sich schon um namen von klang, und sie nur wollen wir aus den 4—500 bänden, die alljährlich auf dem französischen büchermarkt erscheinen, herausgreifen. Ist es nicht kaum zwei jahre her, dass selbst ernste kritiker dem besten vertreter der *renaissance latine*, Pierre Louys, dithyrambisches lob spendeten? Band auf band häuft Paul Adam und wird von den jüngsten angebetet, während sich die ältere kritik allerdings kühl gegen ihn verhält. Seine ungeheuere fruchtbarkeit drängt sich auf, und doch ist er nur ein eingebildeter epigone, der sich für ein genie hält — mit einem gemisch von erotik und verstand und grosser vorliebe für hohle rhetorik ahmt er bald Zola, bald Flaubert, bald Maupassant nach. Im gegensatz zu den „dekadenten“ zeichnet er gern brutale kraftmenschen, die zwar weder gut noch böse kennen, aber das leben lieben, die nicht blasirt damit spielen wie mit tauben nüssen, die aufzuknacken sich kaum lohnt. Weitere namen zu nennen ist nach charakterisirung der richtung überflüssig; wer einen *Mercure de France*, eine *Revue blanche* oder *La cité d'art* zur hand nimmt, wird sich bald weiter belehren können.

Viel höher möchten wir die sittenschilderer einschätzen. Zunächst den bereits erwähnten Vandérem, der mit einer sicheren realistischen kunst, ohne moderne zuthaten, von der frühen verderbtheit und illusionslosigkeit der pariser jugend berichtet. Ihn überragt Léon Daudet, seines grossen vaters nicht ganz unwürdiger sohn. In den zeitsatiren *Les morticoles* und *Les Kamtschatka* geisselt es aufs schärfste die pariser bourgeoisie und die litterarischen modekrankheiten. Er geht oft über die grenzen des romans hinaus und wird pamphletist. Als menschilderer bleibt er weit hinter Alphonse zurück, denn allen seinen figuren haftet etwas marionettenartiges an.



Fest begründet ist der ruf Marcel Prévosts. Wir schweigen von den bertichtigten *Demi-vierges*, die, eine schilderung der amerikanischen kolonie zu Paris, falsche schlüsse auf die bessere pariser gesellschaft ziehen lassen. So viel muss zur rechtfertigung der weiblichen jugend wenigstens gesagt werden. Streben nach einer ernsteren kunst offenbart *Le jardin secret*. Hier versucht sich Prévost in der feinen psychologischen analyse des frauenherzens, nach dem vorbilde Paul Bourgets dringt er in seine geheimsten falten ein. Das künstlerische verfahren dieser nach den verborgensten wahrheiten forschenden psychologen der modernen, d. h. der sehr skeptischen, empfindungsarmen und trotzdem sehr komplizierten seele ist ein mehr ärztliches. Sie alle, auch die ihnen verwandten dramatiker Paul Hervieu und Henri Lavedan, entschlagen sich meist jeder dichterischen zuthat — sie nehmen sich ein modell, das sie studiren und der wahrheit getreu reproduzieren.

Mit ihrer feinen sezirkunst gleichen sie jungen studenten der medizin, die, von interesse für ihre sache beseelt, die peinlichsten studien zur kenntnis der menschlichen krankheiten machen — und noch keine einzige zu ihrer heilung. Daher ihre skepsis, ihre pessimistische weltanschauung.

In das schmerzliche ringen tief angelegter naturen dringt nur selten einer dieser autoren ein; kaum einer versucht, einen grossen hintergrund zu schaffen, zeitprobleme mit sicherem verständnis heranzuziehen. Dem oberflächlichen parisertum sind sie alle verfallen — darum können ihre werke nur ein flüchtiges zeitinteresse, kein grosses menscheitsinteresse beanspruchen, wie es mancher der zu anfang genannten männer längst gewonnen hat.

Mit freuden muss daher ein junger schriftsteller begrüsst werden, der sich nicht mehr damit begnügt, vivisektion verderbter genussmenschen oder nüchterner utilitarier zu treiben, für den aber das leben des individuum wie das der gesellschaft einen höheren sinn hat, und der darum erschütternde gewissensdramen kennt: Edouard Estannié. Berechtigtes aufsehen erregte sein roman *L'empreinte*. Die fabel ist kurz folgende:

Léonard Clam, eine waise, schüler des jesuitenklosters zu Nevers, wird geschickt von seinen lehrern beeinflusst, die in



ihm einen vielversprechenden novizen sehen. Er aber ahnt die fallen, die sie ihm stellen, und macht sich von dem banne der *vocation* frei, die ihm die frommen väter gleichsam suggerirt haben. Er wendet sich nach Paris. Dort versucht er sich sieben jahre lang in mancherlei, doch nichts gelingt ihm. Er verzehrt sich bei den vergeblichen versuchen, und erschöpft, entmutigt, fast lebensmüde, kehrt er nach Nevers zurück. Eine *retraite*, die er in seinem alten kloster macht, veranlasst ihn nochmals zu strengster einkehr in sich selbst. Er erkennt seine unfähigkeit, mensch zu sein, und wird jesuit.

*L'empreinte* ist einer der besten jüngsten romane, in nervös-lebendigem stil geschrieben. Überzeugend wird dargestellt, wie eine feine, empfindsame, ängstlich-schwache seele allmählich durch das „gepräge“, das man ihr in der jugend aufdrückte, zu freiem denken, schaffen, selbst zum lieben unfähig gemacht wird.

Forschen wir nach weiteren edleren darstellungen des ringens und kämpfens solcher menschen, denen die sinnliche auffassung der welt nicht alles ist, und die den idealismus nicht lediglich als opernhaft aufgeputzte neuromantische mode-thorheit pflegen, so müssten wir schon autoren aufsuchen, die heute in der vollkraft ihres schaffens stehen und somit aus diesem rahmen heraustreten.

Zwei neuere romane, die uns abermals vom pariser-tum abführen, wenn sie auch nicht, wie *L'empreinte*, herbe innere kämpfe behandeln, verdienen beachtung: *Le désastre* von Paul und Victor Margueritte und *Les déracinés* von Maurice Barrès. Ersterer ist ein kriegsroman aus den jahren 70—71 und gipfelt in dem „verrat“ des marschalls Bazaine. Von Zolas *Débâcle* unterscheidet er sich dadurch, dass ein offizier als träger der handlung eingeführt wird, der oft mit unnötiger schwatzhaftigkeit mehr weisheit, als uns lieb ist, zum besten gibt. Es ist daher eine offiziersgeschichte mehr kritischer natur, während Zola eine soldatengeschichte schreibt, strotzend von leben und bewegung der durcheinanderwogenden massen — bekanntlich Zolas stärke. Dafür ist *Le désastre* reicher an feineren psychologischen schilderungen der edelsten menschlichen regungen — ergreifend ist die scene, wo Du Breuil, der held, zum erstenmale einen gefallenen deutschen

sieht und seine menschenliebe, die grösser ist als aller feindeshass, erwacht.

Ohne eingehende kenntnis der thatsachen, die die verfasser nicht allzu klar darstellen, aber auch durchaus nicht entstellen, ist der roman jedoch wenig geniessbar.

In den *Déracinés* sollen wir Maurice Barrès, den schöpfer des ich-kultus, das vorbild aller *petits jeunes gens* der jüngsten revüen, den vertreter des dilettantismus, der selbstvergötterung und des geistesakrobatentums, von einer ganz neuen seite kennen lernen.

Die „entwurzelten“ sind junge lothringer, denen ein einflussreicher kühler verstandesmensch, prof. Bouteiller, während ihres letzten gymnasialjahres die sehnsucht nach Paris einflösst. Von ihm verlockt, beginnen sie dort ihre akademischen studien, und, dem nährenden mutterboden entrissen, scheitern sie aus mangel an befriedigender, ihrem innersten wesen entsprechender thätigkeit; sie degeneriren oder gehen zu grunde. Ihre frische ursprünglichkeit und ihre rasseneigentümlichkeit schleift das kosmopolitische quartier latin ab; in ihrer ziellosigkeit lassen sie sich durch moderne schlagwörter irre führen; dem staate dienen sie kaum, und die heimat hat sie verloren. — Das ganze, eine energische warnung gegen die zentralisierung von Paris, ist als predigt des schroffsten aller individualisten, der einst die heimatlosigkeit als notwendig für die freieste und höchste entfaltung der persönlichkeits pries und nun den nährboden der heimat für die jugend wiedergewinnen will, und ferner als soziologische studie sehr interessant. „Frankreich“, sagt Barrès, „ist *dissociée*. Es gibt keine gruppierung mehr; die jungen leute fühlen sich vereinsamt. Sie fühlen sich doppelt ungesellig, weil es keine provinz mehr gibt.“ Da jedoch die beweisführungen nicht immer überzeugend sind und seine schilderung des studentenlebens im *quartier latin* durchaus nicht zutreffend sein soll, möchten wir die theorie von der entwurzelung, so lange nichts überzeugenderes darüber geschrieben wird, als eine beachtenswerte, aber durchaus individuelle ansicht des herrn Barrès betrachten. Menschen von fleisch und blut hat er nicht darzustellen gewusst; seine acht provinzler marschiren auf als träger gewisser prinzipien; er schiebt sie hin und her wie ein geschickter schachspieler



*Les déracinés* bilden den ersten band zu einer serie von romanen, die den gesamttitle *L'énergie nationale* führen soll.

Erwähnen wir nur noch kurz J. B. Rosnys prähistorische romane, die eine edlere tendenz zeigen, ferner Charles le Goffic und Georges Beaume, die das leben der Bretagne zum teil wenigstens schlicht und gemütvoll und ohne zu grosse vorliebe für das naturalistisch-brutale darstellen, so haben wir ein ziemlich genaues bild vom schaffen der jüngeren und jüngsten, welch letztere Barrès treu schildert, wenn er sie unruhig, schwankend, skeptisch nennt, von dem dilettantismus Renans beeinflusst, dem sich Barrès zuerst hingab. Ihnen fehlt die intime heimatkunst, die frische quelle aller natürlichkeit; und mit Barrès möchten wir ihnen den gesunden nährboden der heimat wünschen. Sie sind alle treibhauspflanzen aus dem buntschillernden garten Paris, in dem sich's frühe welkt. Sie alle überraschen durch ihre frühreife und sichere kenntnis des pariser lebens. Ihre anscheinende schwenkung zum neuidealismus beruht auf fremder beeinflussung, auf einer vorübergehenden modethorheit, die, mit krankhafter sinnlichkeit verquickt, zu bizarren widersprüchen führt. Sie alle schwelgen im individualismus und in der verachtung der „masse“.

Die an wahren empfindungswerten sehr armen erzeugnisse reizen durch eine technisch virtuose darstellung, denn das gefährlichste an den jüngsten ist ihre ästhetische kultur, ihr verfeinertes kunstempfinden. Es führt sie nicht zu einer veredelung des lebens durch die kunst, sondern nur zu einer künstlerischen gestaltung unedelster regungen.

*Dresden-Blasewitz.*

A. BRUNNEMANN.

## ÜBER GRAPHIK DER SPRACHLAUTE, NAMENTLICH DER EXPLOSIVAE.

(Mit 10 abbildungen.)<sup>1</sup>

Die ersten versuche, die bewegungen der sprachorgane während des sprechens zu registriren, rühren von dem berühmten französischen physiologen Marey her. In seinem laboratorium wurden in erster linie die vibrationen des larynx, dann die bewegungen der lippen auf einer bewegten berussten fläche aufgeschrieben, während gleichzeitig auch der luftbewegung durch den mund und die nase rechnung getragen wurde. Diese untersuchungen sind im jahre 1870 von Rosapelly aufgenommen und bis in die letzte zeit fortgesetzt worden. In grösserem massstabe noch führte abbé Rousselot dieselben aus, entwickelte die methode in vorzüglicher weise und machte manche für die linguistik höchst bedeutende anwendung.

Diese methoden dienen hauptsächlich zur graphik der artikulation. Der analyse der luftbewegung wird man viel mehr gerecht durch die von Grützner und später von Wagner bevorzugte technik. Der herausgeber dieser zeitschrift hat noch vor kurzem in einer anregenden beschreibung das wichtigste hierüber zusammengestellt. Wir erlauben uns hier bloss auf seinen artikel hinzuweisen, dessen inhalt wir uns vollständig anschliessen. Jedoch das studium der luftbewegung während des sprechens, so wichtig und interessant es auch sein möge, enthebt uns nicht der verpflichtung, uns auch mit der analyse der bewegungen der organe selber zu beschäftigen.

Als wir anfangen, die Mareyschen methoden auf die artikulation der holländischen sprachlaute anzuwenden, fiel uns daher die oft nicht unbedeutende änderung auf, welche die apparatus in der aussprache hervorbrachten.

---

<sup>1</sup> Bereits im september 1898 geschrieben und eingesandt. *D. red.*



Für die feststellung der grundgesetze, welche in so vorzüglicher weise durch abbé Rousselot geschah, mag das weniger hinderlich gewesen sein; jetzt wo es sich darum handelt, auf den von ihm errungenen resultaten fortzubauen, schien uns diese fehlerquelle ein unüberwindliches hindernis abzugeben. Denn wir müssen besonders hervorheben, dass für die sprachforschung im allgemeinen und namentlich für das dialektstudium eine entstellung der sprachlaute vor allem vermieden werden muss. Wo in dieser hinsicht unsicherheit herrscht, läuft man grosse gefahr, auf irrwege zu geraten, und es wäre dann besser, die graphischen methoden vorläufig wieder beiseite zu stellen und wie früher sich auf die auffassung durch das gehör und auf die subjektiven muskelempfindungen zu verlassen.

Wenn es jedoch möglich wäre, die methode so weit zu verbessern, dass die sprachbewegungen ohne irgend welchen zwang ausgeführt und die reinheit der aussprache vollständig beibehalten werden könnte, würde die physiologische graphik dem linguistischen studium einen ungeheuren gewinn bringen können. Für alle zeiten könnte dann die artikulation irgend einer gruppe von menschen in vollkommen objektiver weise festgelegt werden, und auch für den zeitgenossen würde sich eine reiche fundgrube neuer beobachtungen erschliessen. Durch die zeitliche auseinanderlegung der feineren, durch ihre schnelligkeit kaum wahrnehmbaren bewegungen verraten sich in der graphischen aufzeichnung eine anzahl erscheinungen, welche ohne dieses hilfsmittel sich völlig der beobachtung entziehen.

Wir sind also vor allen dingen bestrebt gewesen, die methodik in der weise abzuändern, dass weder die bewegung des sprechens gehindert, noch die reinheit der laute beeinträchtigt wurde.

Infolge dessen war es von vornherein nicht erlaubt, irgend einen registrirapparat in den mund selbst hinein zu bringen.

Für die bewegung der lippen mussten wir also abstand nehmen von dem apparat Rosapellys, und auch die modifizierung Rousselots wagten wir nicht zu benützen. Denn wenn auch nicht bezweifelt werden kann, dass dieser apparat in geübten händen manches zu leisten vermag, schien er uns

dennoch den sich bewegendenden lippen zu viel widerstand zu leisten, als dass man ganz ungezwungen zu sprechen im stande wäre. Auch die methode, nach welcher Rousselot die bewegungen des kiefergelenks registrirte, schien uns den oben gestellten anforderungen nicht zu genügen. Eher würden wir uns mit der methode, welche der französische forschler für die aufnahme der zungenbewegung angegeben hat, haben befreunden können, zumal wenn die art der befestigung des luftkissens etwas fester genommen werden könnte, ohne die kieferbewegungen zu hindern. Wir waren daher genötigt, unseren eigenen weg einzuschlagen und, so gut, wie es eben ging, den drei anforderungen zu entsprechen, welche wir uns vor allen dingen gestellt haben: aufnahme der drei folgenden bewegungen:

1. kieferbewegung,
2. lippenbewegung,
3. anspannung des mundbodens

(damit man hieraus auf die zungenbewegungen schliessen könne). Wir wünschten diese registrirung zu ermöglichen mit freilassung des mundes, und ohne die muskelbewegungen auch nur im geringsten zu hindern.

A. Eine graphik der kieferbewegungen lässt sich mit zwei methoden erreichen: einer ziemlich einfachen, jedoch weniger genauen, indirekten, einer zweiten sehr empfindlichen, direkten. Der einfachheit zu liebe wählten wir anfänglich den indirekten weg, wobei wir die verschiebungen des gelenkkopfes des unterkiefers zu registriren und daraus die kieferbewegungen selbst abzuleiten suchten. Der genannte fortsatz nämlich verschiebt sich bei jeder kieferöffnung ein wenig nach vorn. Während er in den ruhelage die vorderwand des gehörganges kräftig eindrückt, lässt er bei der öffnung des mundes dieselbe gänzlich frei. Eine federnde pelotte, welche man in den gehörgang schiebt, wird infolge dessen weiter in den gehörgang eindringen können, wenn man den mund öffnet, als wenn man ihn geschlossen hält. Sie macht während des sprechens stempelbewegungen, welche durch luftübertragung (dem leser bereits aus dem artikel Vietors bekannt) auf eine sich drehende berusste trommel aufgeschrieben werden können. Indem diese letztgenannte fläche sich mit gleichmässiger ge-



schwindigkeit fortbewegt, zeigen die hebungen und senkungen der schreibspitze das sich hin-und-her-bewegen der pelotte in dem gehörgang an. Eine hebung deutet auf ein hinaus-schieben der pelotte, also auf ein verschliessen des mundes, eine senkung weist ein tieferes eindringen, also ein öffnen des mundes an. Das auf- und abgehen der schreiblinie fällt also zusammen mit dem auf- und abgehen des unterkiefers beim sprechen. Es fragt sich nur noch, ob man sich diese beiden bewegungen ungefähr proportional denken darf. — Eine antwort auf diese für uns nicht unwichtige frage gibt die untersuchung von C. E. Luce, *The movements of the lower jaw*.<sup>1</sup> In dieser arbeit findet man festgestellt, dass die bewegungen des gelenkkopfes ungefähr dreimal weniger ergiebig als die der unteren schneidezähne sind. Ferner, dass bei gleichmässiger bewegung der letzteren die verschiebung des gelenkkopfes, so lange der mund noch wenig geöffnet ist, etwas zurückbleibt, bei mittlerer mundöffnung verhältnismässig am grössten ist und bei weit geöffnetem munde wieder etwas geringer wird.

Die unterschiede sind jedoch so unbedeutend, dass für unsern zweck die gelenkkopfverschiebung und die kieferöffnung unter sich proportional gedacht werden können. Über die übrigen mechanischen bedingungen, welche bei der übertragung der bewegung behufs registrirung in betracht kommen, wollen wir uns hier nicht weiter verbreiten. Es existiren ziemlich verwickelte verhältnisse. Man darf jedoch annehmen, dass eine grosse senkung der schreibspitze mit einer bedeutenden verschiebung des gelenkkopfes, eine kleine senkung mit einer kleinen verschiebung übereinstimmt.

Die geschilderte indirekte methode hat sich also ausserordentlich bequem gezeigt, zumal wenn man die fürsorge trifft, in der pelotte einen schlitz zu machen für die kommunikation der luft innerhalb und ausserhalb des gehörganges. Der mund und seine umgebung bleibt ganz und gar unberührt, das sprechen kann frei und ungenirt stattfinden, und der kontrollirende beobachter ist im stande, seine volle aufmerksamkeit dem sprechenden zuzuwenden. Ihre empfindlichkeit aber liess

<sup>1</sup> *The Boston Med. and Surg. Journal* 1889, II, s. 8.



zu wünschen übrig, da die an sich bereits nicht sehr ausgiebigen verschiebungen des gelenkkopfes sich während der übertragung noch bedeutend verkleinern. Nur für mittelweite kieferöffnungen ist die methode verwendbar.

In der zukunft werden wir also von diesem verfahren nur einen sehr beschränkten gebrauch machen, wenigstens zu dem bis jetzt ins auge gefassten zweck. In letzter zeit haben wir es in andrer richtung auszunutzen gelernt. (Man vergleiche *Onderzoekingen physiol. lab. Utrecht*. 5. reihe I, s. 74).

Unsere zweite, direkte methode bedarf eines fixirungspunkts am unterkiefer, damit wir in der lage sind, den wechselnden stand desselben gegenüber den übrigen teilen des kopfskeletts zu registriren. Dies geschieht am besten durch ein luftkissen von zylindrischer form, das beim öffnen des mundes etwas ausgezogen, beim schliessen des mundes sich selbst überlassen wird. Wenn man die elastischen wände des zylindrischen kissens verhindert, bei der verlängerung nach innen zusammen zu fallen, was leicht durch einen gewundenen spiraldraht erreicht wird, und der luftinhalt durch luftübertragung in zusammenhang gebracht ist mit dem einer Mareyschen kapsel, wird der schreibstift wieder die senkungen und hebungen des kiefers in gleichem sinne der bewegung und nahezu proportional angeben.

Es kommt nun darauf an, den geeigneten fixirungspunkt am unterkiefer zu finden. Hat man diesen einmal richtig gewählt, dann ist es leicht, ihn mittels des luftkissens mit irgend einem punkt des übrigen kopfskeletts zu verbinden. Weil man unseren fixationspunkt für den unterkiefer weder an der haut, welche verschiebbar ist, noch an den zähnen, was das sprechen stören würde, anbringen kann, konstruirten wir einen metallbügel, welcher um den unterkiefer gelegt wird. Anstatt jedoch denselben damit federnd oder festgeklammert zu verbinden, gaben wir einem aufhängen des bügels mit äquilibrirung den vorzug, weil sich nur in dieser weise ein ungehindertes sprechen erreichen lässt. Zur aufhängung des bügels diente ein aus einem metallstreifen gebogenes stirnband. Hinten hat das stirnband einen verstellbaren verschluss. An diesen löteten wir drei stifte: ein stift ragte in der mitte der stirn nach vorn, zwei brachten wir symmetrisch seitlich an,

über dem hinteren teil der schläfe. An diese drei stifte wurde unser bügel mit drei kräftigen metallfedern auf-

Abbildung 1.



Apparat zur selbstregistrierung der sprachlaute.

Der apparat ist zusammengesetzt wie folgt:

1. Stirnband.
2. Kieferbügel.
3. Zylindrisches luftkissen (balg).
4. Registrator der labialisation.
5. Federnde luftkapsel zur aufnahme der bodenspannung.

Die drei kautschukröhren dienen zur verbindung mit drei vertikal übereinander gestellten Mareyschen luftkapseln, deren schreibstifte auf einer berussten trommel auf- und abgleiten, während letztere von einem räderwerk mit gleichmässiger geschwindigkeit gedreht wird.

gehängt. Jetzt musste noch dem schlottern des bügels vorgebeugt werden, was durch ein paar kautschukstücke erreicht wurde, in welche die hintern kieferecken hineinpassen, und



durch eine verstellbare kugel, welche fest an das grubchen im kinne gedrückt wurde. Die kugel kann eine rollende bewegung ausführen, so dass die haut des kinnes, eventuell der unterlippe, sich unter derselben hindurch hin und her schieben kann. Indem in die metallfeder, welche die vordere aufhängung besorgt, das oben beschriebene zylindrische luftkissen aufgenommen wird, hat man allen anforderungen genügt.

Der metallbügel gibt am kinne einen fixierungspunkt ab, der fest mit dem unterkiefer verbunden ist, und dessen senkungen und hebungen dem stirnband gegenüber sich registrieren lassen. Die äquilibrirung des kinnbügels haben wir in unseren ersten versuchen in anderer weise angestrebt, weil uns das theoretisch besser schien. Statt der vorderen metallfeder benutzten wir einen faden, der über eine katrolle lief und ein gewicht trug, welches dem des bügels gleich war. Statt der seitlichen metallfedern waren stangen angebracht, welche einen mit dem stirnband fest verbundenen drehpunkt hatten, genau an der stelle, wo die drehaxe des unterkiefers gefunden wird. Es zeigte sich jedoch, dass diese verwickelte art der aufhängung, obgleich sie die natürlichen verhältnisse sehr getreu nachahmt, in der praxis gänzlich überflüssig ist, weil auch die erst angegebene methode der äquilibrirung das sprechen nicht im geringsten stört. Unter solchen umständen haben wir der einfacheren befestigung den vorzug gegeben. Einen solchen apparat kann man so empfindlich machen, wie man nur will, denn die grösse des luftkissens, die ausziehbarkeit desselben, die elastizität der verbindenden metallfeder lassen sich nach willkür abändern. Die schreibspitze folgt genau der kieferbewegung in vergrössertem oder verkleinertem massstabe, je nachdem der experimentator es wünscht. Während des schreibens lässt man nun die berusste fläche unter dem schreibstift fortgleiten, mit einer schnelligkeit, die wir gewöhnlich zu drei zentimeter in der sekunde wählten. In der geschriebenen linie zeichnen sich dann die kieferöffnungen als ebenso viele senkungen ganz deutlich ab. Aus der schrägung und dem mass der senkung lässt sich die geschwindigkeit und die ausgiebigkeit, womit das öffnen des kiefers geschieht, leicht beurteilen. Auch die dauer des sonanten beurteilt man *c. p.* aus der zeit, über die sich die senkung der schreiblinie ausdehnt.

B. Die bewegungen der lippen registrierten wir mittelst eines luftkissens, das wir vorläufig nur an der oberlippe anbrachten. Nichts steht jedoch im weg, auch die unterlippe mit einem solchen auszustatten.<sup>1</sup>

Zur befestigung des kissens diente uns ein sogenannter nasenöffner von Feldbausch, ein kleines, in der sportwelt wohlbekanntes instrument, das die nasenflügel federnd auseinander und zugleich sich dadurch festhält. Das leichte zylindrische kissen liegt in der höhlung eines kleinen schildes, der mit dem nasenöffner gelenkig verbunden ist. Mit hilfe des schildes lässt sich das kissen sanft an die oberlippe oder den schnurrbart drücken. Es nimmt die bewegungen der lippen auf, ohne sie in irgend welcher weise zu stören. Zum lufttransport ist es jedoch notwendig, das kissen mit einem kautschukrohr zu verbinden, und weil letzteres manchmal ziemlich schwer ausfallen wird, bedarf man ein nebenbefestigungsmittel, das das kautschukrohr trägt. Am besten nimmt man zu diesem zweck einen bleidraht, der unten einen haken hat und oben am stirnband befestigt ist. Verbindet man nun das lippenkissen mit der luftkapsel des schreibstiftes, so wird letzteres jedesmal gehoben werden, wenn irgend ein druck das lippenkissen einwärts biegt. Dies geschieht, sobald die oberlippe sich vorstülpt, oder in irgend welcher weise sich verdickt. In unserer linie wird ein hinaufgehen des schreibstiftes den moment angeben, in welchem die muskelsubstanz der oberlippe sich zusammenzieht; eine darauf folgende senkung des schreibstiftes wird auf erschaffung deuten, während ein leichtes hinabsinken unter die gleichgewichtslage eine verdünnung der lippe infolge des zurückziehens der ecken des mundes angeben wird. — Wir haben das luftkissen auch noch in andrer form angewendet. Statt des zylindrischen kissens, das der oberlippe in ihrer ganzen breite anliegt, benützten wir ab und zu drei kugelförmige, ganz kleine aufnahmekapseln, derer die mediane oder die beiden lateralen gesondert mit der Mareyschen kapsel in

<sup>1</sup> In letzter zeit führten wir schon öfters die registrirung auch für die unterlippenstülpung durch. Geeignete befestigungspunkte wurden dabei durch den kieferbügel abgegeben, während die aufnahme mit hilfe zweier symmetrisch angebrachten kugelförmigen kleinen luftkapseln geschah. Näheres in den *Onderzoekingen* a. a. o., s. 80.



verbindung gebracht werden konnten. Eine abbildung dieses „analysators der lippenstülpung“ legen wir hier bei, indem wir für die genaue beschreibung auf unsere *Onderzoekingen* verweisen.

C. Die bewegungen der zunge sind nur auf indirektem wege der registrirung zugänglich, — wenigstens wenn man störung des ungezwungenen sprechens vermeiden will. Man kann die zungenbewegungen deduziren aus der spannung der muskulatur des mundbodens. Dieselbe dient zwar zum teil zur kieferöffnung, manchmal jedoch ist sie fast ausschliesslich bei der ausführung von sprechbewegungen thätig, wenn man von vereinzeltten schluckbewegungen während der ruhepausen absieht. Dies gilt namentlich vom mittleren teil des mund-

Abbildung 2.



Analysator der lippenstülpung.

bodens. Es findet sich dort der löffelförmige muskel, welcher sich zwischen beiden hälften des unterkiefers ausdehnt, deren zusammenziehung die zunge emporhebt; ferner der die zunge ausstreckende muskel, welcher einen teil des vom kinne zum zungenbein bogenförmig sich ausdehnenden muskelstreifes ausmacht; endlich zwischen den beiden genannten ein dünner, geradliniger, nach hinten gehender muskel, der bis zum zungenbein läuft. Die mittellinie des unterkinns gibt die geeignete stelle für die registrirung der spannung des mundbodens ab, wenn wir hauptsächlich die beim sprechen sich vollziehenden muskelbewegungen aufzuschreiben beabsichtigen. Wir wählten einen punkt der mittellinie, der ungefähr ein oder anderthalb zentimeter hinter dem kieferrand am kinne gelegen ist. Dort stellten wir ein luftkissen mit pelotte hin. Indem wir dieses

kissen in einfacher weise fest mit dem kieferbügel verbunden, übten wir zugleich einen sanften druck auf den mundboden aus. Wenn man nun das genannte kissen mittelst luftübertragung mit der kapsel des schreibstiftes verbindet, geben wieder die hebungen und senkungen der schreiblinie die wechselnden spannungen der mundbodenmuskulatur an. Im augenblick, da die spannung zunimmt, hebt sich die linie; wenn eine erschlaffung folgt, senkt sie sich wieder. Eine sehr bedeutende anspannung wird man spüren im momente, wo die zunge, welche man als einen fleischigen auswuchs des mundbodens betrachten kann, sich kräftig zusammenzieht und den boden hinunter drückt. Das geschieht z. b., sobald der sprechende den vokal *u* bildet. Etwas weniger wird der druck sich zeigen, wenn ein *o* gesprochen wird. Auch noch in einem anderen momente wird unser luftkissen einem kräftigen druck ausgesetzt sein, wenn nämlich zur bildung eines *i* die zunge sich zusammenzieht, gleichzeitig aber von dem löffelförmigen muskel gehoben wird. Dann wird sogar die schreibspitze eine plötzliche und bedeutende erhebung zeigen, weil dann die zwei gesonderten muskelgruppen, der löffelförmige muskel und der, welcher bogenförmig durch die zunge zieht, in gleichem sinne wirken. Auch zur bildung eines *e* werden diese bewegungen, obgleich mit weniger energie, ausgeführt, und wird also eine ähnliche wirkung, jedoch in geringerem masse, in der geschriebenen linie sichtbar sein. Nicht nur beim aussprechen von vokalen, sondern auch bei einer ganzen reihe von konsonanten ist die zungenmuskulatur und indirekt die spannung des mundbodens im spiel. Das ist z. b. der fall bei den verschlusslauten des zweiten artikulationsgebietes. Zur bildung eines *t*, *d*, *n* wird es notwendig sein, der gehobenen zungenspitze eine feste unterlage zu geben. Man trifft dann auch in der graphik der bodenspannung eine deutliche hebung im momente, wo diese konsonanten gebildet werden, an. Damit jedoch die änderung deutlich sichtbar sei, ist es natürlich am günstigsten, wenn zuvor und nachher keine anspannung vorhanden ist. Von der *a*-stellung ausgehend und zu dieser zurückgehend wird die registrirung am deutlichsten sein. Geht ein *u* voran oder ein *i*, oder folgen diese vokale, so fließt gewöhnlich die hebung des dentalen verschlusslautes mit der



des vokals zusammen. Auch als anlaut wird der verschlusslaut in der kurve besser charakterisirt sein, als wenn er auslaut ist. In letzterem falle wird er sich dann nur zeigen, wenn der sprechende nach dem verschluss eine explosion mit genügender kraft hat folgen lassen. Beim sanften verschluss ohne explosion am ende einer silbe fehlt fast jede anspannung des mundbodens, weil dann die zunge von ihren, von oben und hinten kommenden muskeln gehoben wird und dabei den widerstand des mundbodens entbehren kann. Auch der seitliche dentale verschlusslaut wird in der von unserem apparat gelieferten graphik nachweisbar sein und als anlaut nicht weniger deutlich als die *t*, *d*, *n*. Wir wollen dies nur im vorübergehen hervorheben, indem wir später in einem besonderen artikel auf diesen punkt zurückzukommen hoffen.

In ganz anderer weise wird sich die muskulatur des mundbodens verhalten, wenn der sprechende weder vokale noch dentale verschlusslaute bildet, sondern gutturale verschlusslaute hervorbringt. Dabei wird der zungenrücken kräftig nach oben und nach hinten gezogen, der boden entlastet. Wo also einen moment zuvor, während des tönens des vokals, eine kräftige anspannung vorhanden war, wird jetzt vollständige erschlaffung folgen, die schreiblinie wird eine extreme senkung zeigen, noch bedeutender vielleicht als während der bildung eines *a*.

Merkwürdig ist es, dass genau dasselbe beobachtet wird, wenn der dentale oder gutturale zitterkonsonant hervorgebracht wird. Auch dann erschlafft der mundboden vollkommen und wird eine auffallende senkung der linie sichtbar.

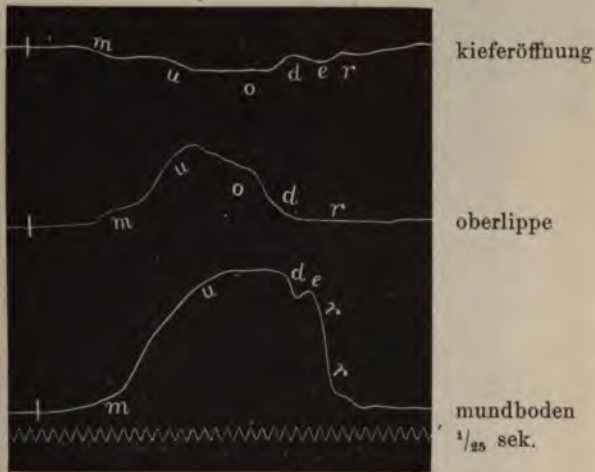
Wir wollen nun zum schluss einige beispiele geben, damit der leser urteilen kann, was die methode zu leisten im stande ist. Immer fanden die registrirungen *A. B. C.* gleichzeitig mit drei unter einander gestellten schreibspitzen statt. Die lektüre der linien hat von links nach rechts zu geschehen, und was unter einander steht, kann als gleichzeitig entstandenes betrachtet werden. Eine vierte linie schreibt die zeit in  $\frac{1}{25}$  sekunden. Zur genaueren ausmessung sind die synchronischen stellen der drei kurven durch drei kleine striche angedeutet worden.

Unser erstes beispiel zeigt die anwendung der methode auf das studium der niederländischen dialekte und jenes der



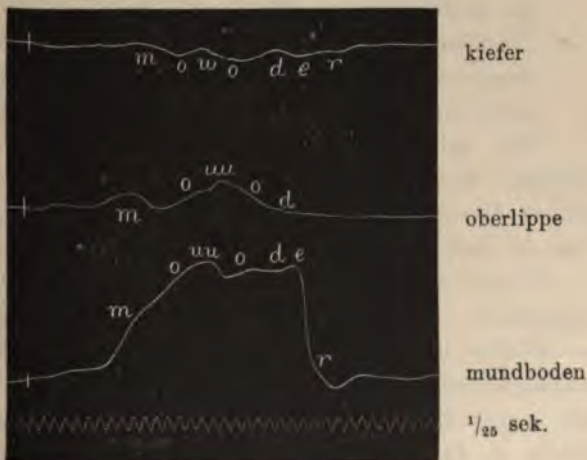
*glides* in der umgangssprache. Alle aufzeichnungen beziehen sich auf das wort *moeder*. Es wurde von vier verschiedenen personen gesprochen

Abbildung 3a.



Versuchsperson no. 1 *moeder* (deventerisch).

Abbildung 3b.

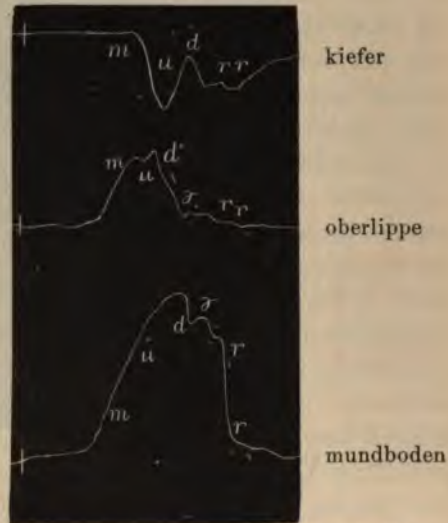


Versuchsperson no. 1 *moeder* (deventerisch).

1. von jemand, geboren und erzogen in Deventer, jetzt in Utrecht. Man spricht in Deventer ziemlich stark dialektisch. Es zeigte sich, dass diese person, auch wo sie sich der holländischen umgangssprache bediente, viel eigentümlichkeiten des ursprünglichen idioms beibehalten hatte.

2. Von einem von uns, der, in Haarlem geboren, so oft den wohnort gewechselt hat, dass er kein besonderes idiom beibehalten hat, sondern die holländische umgangssprache spricht, und zwar mit ziemlich prononcierter nordholländischer färbung. Er ist nicht linguist, sondern physiologe.

Abbildung 4.



Versuchsperson no. 2 (holländisch).

3. Von einem andern nordholländer aus Haarlem, linguist
4. Von einem von uns, geboren in Vorden (grafschaft Zutphen). Seine umgangssprache hat auch im gewöhnlichen leben noch eine gewisse dialektische färbung beibehalten.

Wir erlauben uns für nähere ausführungen über die deutung dieser kurven auf das sitzungsprotokoll der *Provinciaal Utrechtsch Genootschap*, 15. juni 1898, hinzuweisen, wo man die aufzeichnungen ebenfalls abgebildet findet.

Unser zweites beispiel bezieht sich auf die frage der gemination. Das holländische wort *mammelukken* (ausspr. *mamelükken*) ist von der zweitgenannten person in holländischer umgangssprache gesprochen. Es ergibt sich aus den kurven, dass gegen die allgemein angenommene schreibweise (man vergleiche J. H. van Dale, *Woordenboek der nederlandse taal* s. v. *mammelukken*) weder das *m* noch das *k* in diesem falle ver-



$\frac{1}{10}$  sek.

kiefer

oberlippe

mundboden

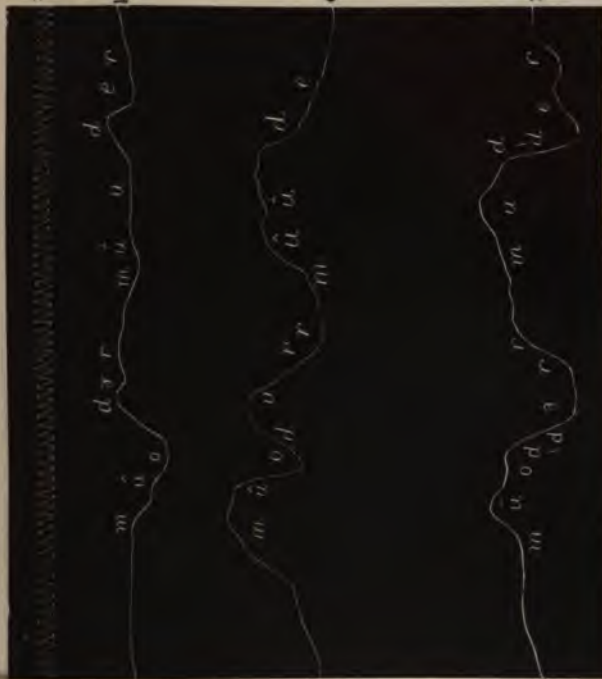


$\frac{1}{20}$  sek.

kiefer

oberlippe

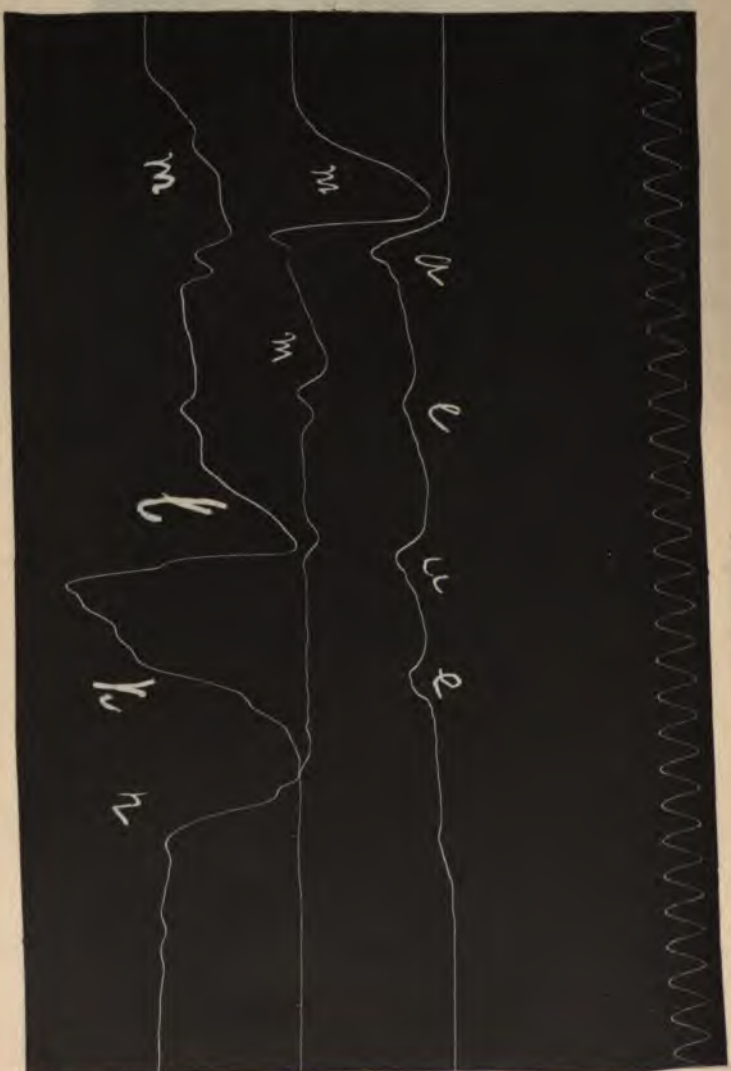
mundboden



*müder*      *müder* = *moeder*.

ekt der grafſchaft Zutphen) und in der umgangsſprache.

Abbildung 7.



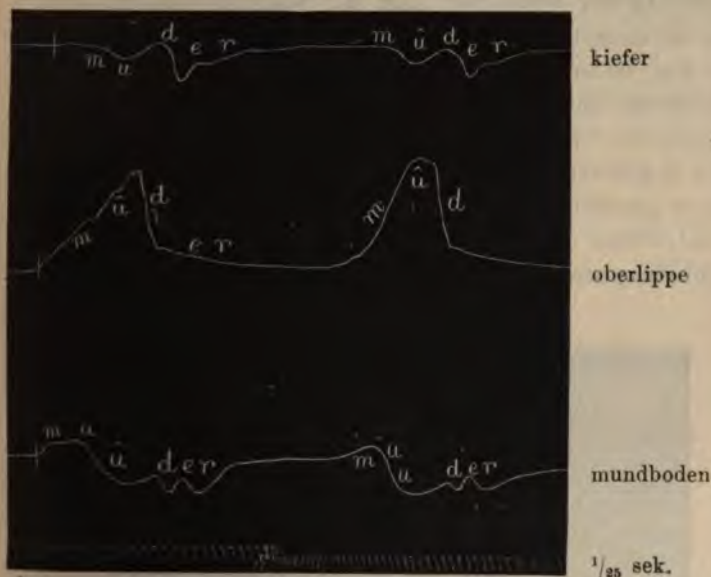
Holländisch *mammeltukken*.



doppelt worden sind. Auch über die länge der vokale gibt die aufzeichnung einen hübschen überblick.

Endlich wollen wir noch zwei aufzeichnungen anführen, in welchen die eigentümlichkeiten der bodenspannung beim sprechen eines *d* deutlich zum ausdruck kommen. Abbildung 8 zeigt das wort *dra* und kann zugleich zum beweis dienen,

Abbildung 5.



Versuchsperson no. 3 *moeder* (holländisch).

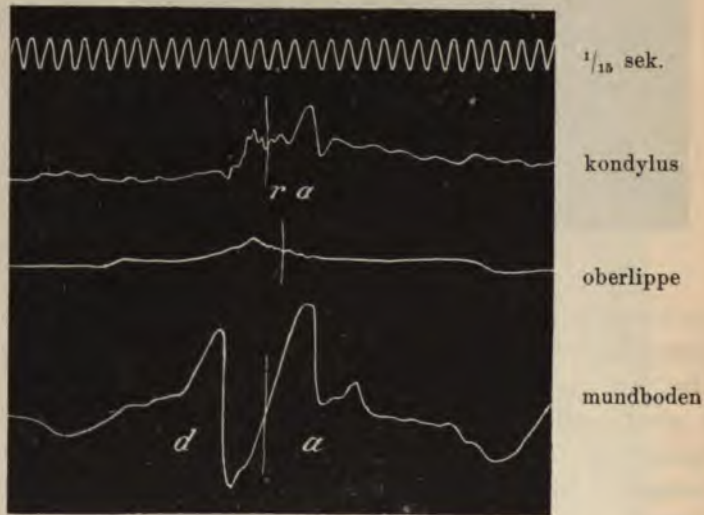
wie vorzüglich in geeigneten fällen auch die kondylusregistrierung verwendet werden kann. Für gewöhnlich gebrauchen wir dieselbe, wie gesagt, nicht, sondern benutzen in allen fällen, wo es nicht ausdrücklich hervorgehoben worden ist, die direkte registrierung der kieferbewegung mittelst des vordern balgförmigen luftkissens (siehe abb. 1). Hier ist eine ausnahme gemacht, namentlich behufs der *r*-schwingungen, die man dann auch sehr schön in der kondyluslinie zurück findet.

Hier wollen wir jedoch die aufmerksamkeit lenken auf die bodenlinie. Diese zeigt eine bedeutende anspannung im momente, wo der *d*-verschluss gebildet wird. Unmittelbar nachher kommt eine nicht weniger ausgiebige erschaffung, welche das *r* dokumentirt, und endlich folgt eine hebung der

kurve, welche wir einer biventerwirkung zuschreiben wollen. In unserm falle wurde der mund bei *a* so weit geöffnet, dass die dem *a* eigene relative erschlaffung des mundbodens hier ausgeblieben ist und einer indirekten anspannung durch die seitlichen biventermuskeln platz gemacht hat.

Abbildung 9 führt uns noch einmal das wort *moeder* in holländischer aussprache von unserer ersten versuchsperson vor. In der bodenlinie geht der blählaut des *m* unmittelbar in die spannung des *oe* (ausspr. *u*) über. Hiermit verschmilzt in der bodenlinie die anspannung des *d*, im momente, wo die zunge den alveolaren verschluss herstellt. Nachher, nach lösung des verschlusses, nimmt die spannung noch zu, während der vokal der letzten silbe mit wenig kieferöffnung, nichtlabialisirter mundöffnung und gehobenem mundboden hervorgebracht wird. Zum schluss zeigt sich dann im mundboden die erschlaffung des *r*.

Abbildung 8.

Holländisch *dra*.

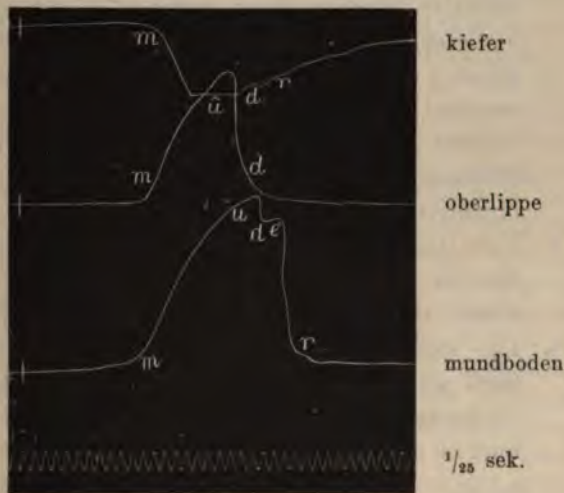
Bei *d* geht die linie des kondylus in die höhe infolge festeren anschliessens des unterkiefers, der mundboden spannt sich energisch, und es wird sogar ein leichter druck auf die aufnahmekapsel der oberlippe ausgeübt; dann folgen 4 *r*-schläge, welche in der kondyluslinie sichtbar sind; endlich kommt, nach einem festeren andrücken des unterkiefers, die öffnung des mundes.



Unsere methode hat bis jetzt bereits erlaubt, auf graphischem weg beim peinlichen innehalten der regel, nach welcher keine störung des natürlichen sprechens zugelassen werden darf, über einige fragen auskunft zu erhalten, wovon wir nach und nach die schon vorliegenden resultate zu veröffentlichen hoffen. Dieselbe beziehen sich auf die nachfolgenden themata:

1. Quantität der vokale.
2. Diphthongirung, *glides* und beeinflussung der vokale durch die sie umgebenden konsonanten.
3. Geminatio.
4. Explosiver oder spirantischer charakter der konsonanten.
5. Distanz der vokale in wörtern und sätzen.

Abbildung 9.

No. 1 *moeder* (holländisch).

#### Anhang.

Regeln für die ausführung der selbstregistrierung der sprachbewegungen mit hilfe unseres apparats.

1. Man gebe dem kissen, welches die kieferbewegungen zu registriren hat, eine derartige empfindlichkeit, dass beim natürlichen sprechen eine mittelgradige bewegung des schreibhebels einer mässigen kieferöffnung entspricht.

2. Der kieferbügel soll an die ecken des unterkiefers so fest anschliessen, dass dem schleudern desselben vorgebeugt ist. Das kügelchen am kinne soll jedoch nicht allzusehr drücken, und noch weniger soll die vordere feder mehr spannen, als zur äquilibrirung erforderlich ist. Das bessere anschliessen unten soll nur mittels der seitlichen federn erreicht werden.
3. Beim anlegen des lippenregistrators vermeide man jeden starken druck auf die oberlippe. Man bringe ihn erst an ort und stelle und schiebe erst später den bleidraht bei, welcher das verbindungsrohr zur luftübertragung zu stützen hat.
4. Dem bodenkissen und seinen hilfsapparaten zur luftübertragung gebe man nur eine mässige empfindlichkeit, damit der leichte druck, welchen es auch beim einfachen herunterziehen des kiefers empfindet, nicht störend einwirke. Es darf nicht zu weit nach hinten angelegt werden, weil dann auch die larynxhebung einen gewissen einfluss geltend macht, und nicht zu weit nach vorn mit rücksicht auf die symmetrischen, seitlich gelagerten, biventermuskeln.
5. Das stirnband habe seitlich eine derartige krümmung, dass es nur gegen die stirn und gegen den hinterkopf drückt und die gegend der schläfenmuskeln freilässt.
6. Die stellung der sprechenden person mit dem rücken nach der maschine wird bei dialektforschung von uns vorgezogen, da dann die sprache von den beobachteten kurven nicht beeinflusst wird.

*Utrecht.*

J. H. GALLÉE und H. ZWAARDEMAKER.



## BERICHTE.

### EINIGES ÜBER DÄNISCHE GYMNASIEN.

Bei einem mehrmonatlichen aufenthalt in Dänemark hatte ich die erwünschte gelegenheit, einen tieferen blick in das dänische schulwesen zu thun. Dies mit den verhältnissen auf den in Deutschlands gymnasien herrschenden zu vergleichen, war eine um so interessantere aufgabe, als ja bekanntlich Dänemark, dies kleine, aber überaus tüchtige land, in allen bildungsinstituten auf einer erfreulich hohen stufe steht. Soviel auch Deutschland in neuerer zeit auf dem gebiete der volksaufklärung und der bildungsverbreitung in weiteren volksschichten thut, so muss man doch neidlos einräumen, dass uns in dieser hinsicht Dänemark mit seinem wohlorganisirten *højskole*-wesen ein gutes stück den rang abgelaufen hat. Aber auf der anderen seite kann ich doch ehrlich und ohne chauvinistische anwandlungen sagen, dass ein vergleich zwischen unseren und den dänischen gymnasien keineswegs zum nachteil Deutschlands ausfällt; im gegenteil, hier zu lande finden sich manche veraltete, überlebte einrichtungen und methoden, die in Deutschland ganz verschwunden oder zum mindesten in erfreulichem schwinden begriffen sind. Der hauptfehler im dänischen höheren schulwesen scheint mir das starke hervortreten der privaten gymnasien zu sein, die nahezu ein halbteil aller studenten stellen. Die privatschulen, das liegt in der natur der sache, sind auf sichere einnahmen angewiesen, für sie spielt die geldfrage eine unvergleichlich bedeutungsvollere rolle als für die staatlichen und städtischen gymnasien, die mit einem defizit als einem nahezu selbstverständlichen rechnen. Die privaten gymnasien bezahlen ihre lehrkräfte geradezu unwürdig schlecht, sie verlangen zum grossen teil 36 stunden wöchentlichen unterricht von ihren lehrern. Dass dabei oft auf die qualifikation der lehrkräfte nicht die genügende rücksicht genommen werden kann, dass spannkraft und leistungsfähigkeit der lehrer empfindlichsten schaden leiden müssen, liegt unter solchen verhältnissen wohl auf der hand. Diese anstalten haben ferner auch keineswegs immer die notwendigen gelder zur verfügung, das ziemlich kostspielige unterrichtsmaterial, das zum teil aus Deutschland kommt, anzuschaffen. Neben diesen prinzipiellen einwänden soll nicht geleugnet werden, dass manche privatschulen recht vorzügliches leisten, und gerade die anstalt, die ich am besten kennen lernen konnte, das herlufsholmer gymnasium, ist eine privatanstalt, zugleich eine erziehungsanstalt, unserer schule Pforta vergleichbar, die hochherzige stiftung eines vor ca. 300 jahren verstorbenen edelmannes Herluf Trolle, eine anstalt, die

über reiche kapitalien und einen herrlichen grund und boden verfügt, die man mit recht den besten anstalten des landes beizählen darf. Es war eine freude, den gesunden geist zu beobachten, der diese auch für deutsche verhältnisse wirklich ausgezeichnete anstalt durchweht, eine zielbewusste leitung, ein mit wenigen ausnahmen gutes, zum teil vorzügliches lehrerpersonal, und ein überraschend guter durchschnitt in den leistungen der schüler.

Trotzdem krankt auch diese treffliche anstalt an den schweren mängeln, die dem dänischen schulwesen eignen.

Die schüler ausnahmslos zu der auffassung zu bringen, dass sie lediglich aus interesse und liebe zur sache arbeiten sollen, ist gewiss ein unerreichbares ideal, und das *non scholae sed vitae discimus* wird sicherlich nie von allen recht erfasst werden. Aber dessen ungeachtet soll doch die schule alles vermeiden, was die schüler zu einem blossen *ad hoc*-lernen führen könnte. Hierzulande verfolgt man das entgegengesetzte prinzip. Es ist geradezu widerlich zu sehen, in welcher weise man hier allein für das examen und nur für ein examen arbeitet. Von lehrern, selbst von wirklich ausgezeichneten, hört man: das wird im examen nicht verlangt, *ergo* — lehren wir das nicht, von schülern: das wird im examen nicht verlangt, *ergo* — lernen wir es nicht. Dabei sind die examensforderungen entsetzlich genau fixirt; individuelle freiheit ist dem lehrer so gut wie gar nicht gelassen. Bis auf die buchstabenanzahl ist ihm das pensum in der jahreslektüre vorgeschrieben, so dass ihm die hände vollständig gebunden sind. Da steht z. b. im vorwort eines deutschen lesebuches: „Zum examen verlangt man, dass mindestens 250 oktavseiten mit ca. 1300 buchstaben gelesen und aufgegeben werden, davon  $\frac{1}{6}$  poesie“!! Passirt es nun dem unglücklichen lehrer, dass er statt der 1300 nur 1100 buchstaben mit seiner klasse gelesen hat, so muss er die letzten wochen vor dem examen das fehlende durchjagen, wie ich es hier kürzlich erlebt habe, eine qual und eine unfruchtbare, völlig wertlose arbeit für die schüler. Bei uns kommen — in Preussen wenigstens — nur die schüler ins abiturientenexamen, die in einem fache den durchschnittsanforderungen nicht oder nur zum teil entsprechen, ein fall, in dem ein examen sehr wohl von ausschlaggebender bedeutung sein kann.<sup>1</sup> Hier dagegen wird jeder schüler in jedem fache geprüft, und — das ist das ungerechteste — er erhält die zensur nicht nach seinen klassenleistungen, sondern nach der einmaligen, oft so zufälligen und von allerhand einflüssen abhängigen examensleistung. Und welche massen von examina! Man denke: am schlusse eines schuljahres ein mündliches examen in allen klassen, wo man die beherrschung des jahrespensums verlangt, dann in der IV. klasse (unsere obersekunda) ein grosses schriftliches und mündliches examen, in der höchsten klasse im dezember das vorbereitende halb-

<sup>1</sup> Der herr verf. irrt sich sehr; in Preussen kommen *alle* schüler ins schriftliche abiturientenexamen und die *schwächeren* auch ins mündliche.



jahrsexamen und im sommer das schlussexamen, beide mündlich und schriftlich. Und um die schüler ja recht kräftig darauf aufmerksam zu machen, von welch ausschlaggebender bedeutung diese examina sind, fällt den ganzen dezember und im sommer zwei volle monate, vom 15. mai bis 15. juli, aller unterricht für die oberste klasse zur vorbereitung auf das examen fort, das will sagen, ein volles drittel des schuljahrs. Bedenkt man ferner, dass man im unterricht der obersten klasse meist repetirt und auf diese examina eindrillt, so geht also fast das ganze letzte schuljahr mit dem examen, das anstatt eines mittels zum selbstzweck wird, völlig verloren.<sup>1</sup> Ich habe selbst aus dem munde von schülern gehört, wie entsetzlich ihnen diess *ad hoc*-lernen ist, und in der that gibt es ja auch für einen einigermaßen intelligenten menschen nichts furchtbarer, als ein solches einpauken zu einem examen. Wenn bei uns in Deutschland auf den gymnasien sicherlich viel mehr lust zu eigner, selbständiger arbeit vorhanden ist, woran es hier bedenklich mangelt, so liegt meines erachtens der hauptgrund in dieser heillos falschen und höchst ungesunden, verderblichen erziehung zu einem fürs-examen-arbeiten. Und welch ein apparat wird zu diesen examina gebraucht, die sich durch mehrere monate, noch dazu im sommer, hinziehen. Bei uns kommt ein schulrat als leiter, hier sind für jedes fach zwei zensoren ausser dem prüfenden lehrer, meist lehrer anderer schulen, oft sogar junge, unerfahrene leute aus der hauptstadt, die also nach einmaligem anhören ein urteil abgeben zu können glauben. Man denke bloss, welche störungen sich im unterricht ergeben, wenn ein teil der lehrer als zensoren verreist, andere infolge der stattfindenden examina am abhalten des gewohnten, regelmässigen unterrichts verhindert sind, welche unstätigkeit dadurch in den ruhigen gang der schule kommt. So zieht das examen weite kreise, sicherlich zum ganz gewaltigen nachteil für lehrer und schüler. Dass der ungeheure apparat ausserdem grosse geldopfer verlangt, liegt auf der hand. Gegenüber einer solch eminent übertriebenen wertung der examina sei der thatsächlich nicht übergrosse wert derselben hervorgehoben. Entweder bestätigt ein examen die klassenleistungen des schülers; wozu dann der lärm? Oder das examen eines guten schülers fällt unerwartet schlecht aus; was beweist es dann? Dass sich die lehrer, die den schüler seit jahren kennen, geirrt haben? Keineswegs; sondern nur, dass der schüler aus befangenheit oder zufälligen ursachen einen schlechten tag gehabt hat, was doch oft genug vorkommt. Dann ist es doch schreiend ungerecht, dass die einmalige leistung ausschlaggebend sein soll. Soviel vertrauen muss man schliesslich doch in die urteilsfähigkeit eines lehrers setzen, dass er sagen kann, der schüler ist reif für die universität oder nicht. Und nur für den fall, dass uneinigkeit in der lehrerkonferenz herrscht, hat meiner meinung nach ein examen berechtigung, andernfalls nicht.<sup>2</sup> Aber

<sup>1</sup> Hierüber wird auch bei uns viel geklagt.

F. D.

<sup>2</sup> Nach dieser auffassung wären auch die preussischen examina zu verwerfen.

F. D.

selbst, wenn man mir in dieser anschauung nicht völlig beistimmt, wird man sagen müssen, dass diese hier gehandhabte erziehung zum examenarbeiten äusserst bedenklich und schädlich ist. Selbstverständlich gilt meine ansicht über examina nicht für die universitäten, wo ja eine ganz andere kontrolle notwendig ist, da die professoren ihre schüler oft nicht oder nur oberflächlich kennen. Mit dem examen und seinen engen bestimmungen hängt es aufs engste zusammen, dass vor allem der moderne sprachunterricht meist im argen liegt. Wohl gibt es hier viele lehrer, die der richtigen anschauung sind, dass man deutsch, französisch u. s. w. nicht unterrichten dürfe wie die toten sprachen, latein und griechisch. Ich bin gerade in Herlufsholm einem der besten modernen sprachlehrer, die ich kenne, begegnet (obl. Mörch? *D. red.*), aber auch ihnen sind die hände gebunden, teils durch die allzu geringe stundenzahl, teils durch die höchst einseitigen, stellenweise geradezu verbohrtten examensforderungen. Dass der moderne sprachunterricht praktisch fruchtbar gemacht werde, dass man auf das lebende der sprache, also vor allen dingen aussprache und konversationssprache, gewicht legen müsse, ist eine anschauung, die glücklicherweise immer mehr an boden gewinnt. Wie wichtig die aussprache ist, merkt man erst, wenn man einmal im auslande dem unterricht in seiner eigenen sprache beigewohnt hat und dann das hottentottisch, hier *tysk* genannt, gehört hat, das einem ohrenbeleidigend entgegentönt. Die schüler sollen doch auch einen eindruck von der eigenart, vom klange der fremden sprache erhalten. Aber die neunmalweisen alltagsphilologen wissen das ja weit besser, und die haben ja den examensbestimmungen ihr trauriges dasein geschenkt. Wenn man hier im examen seine auswendig gelernten grammatischen sprüchlein herunterleiert, wenn man brav weiss, welchen kasus die präpositionen regiren und ausserdem noch einen leichten deutschen text in leidliches dänisch übersetzen kann, so findet man das zufriedenstellend.<sup>1</sup> Ob der schüler eine ahnung davon hat, wie sich der deutsche im leben ausdrückt, ob er die fremde sprache phonetisch richtig zu sprechen vermag, das ist den gelehrten herren zensoren vollkommen gleichgültig. Das wäre ja praktisch nützlich, es sähe ja einem lebenden gleich, also — ist es unwissenschaftlich und verwerflich. Ich habe hier privatim mit älteren schülern gelesen, die absolut unfähig waren, auch den simpelsten gedanken auf deutsch auszudrücken, denen worte wie *welcher, jeder, vielleicht, noch* u. v. a. unbekannt waren. Und das nach 7 jahren deutschen unterrichts! Was hat so der moderne sprachunterricht für einen wert? Wenn man auch mit zwei stunden wöchentlich nicht alles erreichen kann, das eine steht fest, unendlich viel mehr wäre bei einer vernünftigen methode, die allerdings an den lehrer ungleich höhere anforderungen stellt, denn doch zu erreichen.

In diesen tagen ist hier ein von den vereinigten direktoren der kopenhagener privatgymnasien ausgehender vorschlag für eine schul-

<sup>1</sup> Ist es bei unseren prüfungen sehr anders?



reform erschienen, der leider für den modernen sprachunterricht so gut wie alles zu wünschen übrig lässt, von einer geringen vermehrung der stundenzahl abgesehen. Wie anders lesen sich dagegen die neuen bestimmungen der preussischen prüfungsordnung für die *facultas docendi* an gymnasien. Da verlangt man für die modernen sprachen doch kenntnisse der phonetik, beherrschen der lebenden sprache und der literatur.<sup>1</sup> Dass der lateinische und griechische unterricht hier gegenüber Deutschland beschränkt ist, halte ich in einer hinsicht für gut, in anderer freilich muss man sagen, dass, wenn man überhaupt einmal den griechischen unterricht beibehalten will, die ausbeute bei der hiesigen stundenzahl allzugerings ist. Die schüler lesen selbst in den obersten klassen den Homer mit schwierigkeit.

Diese ausstellungen, die ich an den dänischen gymnasien machen möchte, und denen sich vielleicht noch einige weniger wichtige anreihen liessen, sollen aber andererseits das warme lob nicht einschränken, das ich vielem guten und vortrefflichen, das ich hier gesehen und gehört habe, aus vollem herzen zollen möchte. Vor allen dingen aber schulde ich dem lebenswürdigen entgegenkommen hiesiger schulvorstände aufrichtigen dank, und es wäre zu wünschen, dass man sich im deutschen reiche daran ein beispiel nähme. Ich bin hier mannigfachen klagen begegnet über die grossen schwierigkeiten, die einem ausländischen schulmanne, der die deutschen verhältnisse gerne kennen lernen möchte, begegnen. Ich meine wirklich, unsere gymnasien brauchen die kritik des auslandes nicht zu scheuen, und werden ihnen einmal aus fremdländischer feder ihre fehler, die sie doch auch haben, vorgehalten, so kann ihnen das nur von nutzen sein.

*Herlufsholm bei Næstved* (Dänemark).

DR. M. POENSGEN-ALBERTY.

#### JAHRESBERICHT DES NEUPHIL. VEREINS ELBERFELD-BARMEN 1899.

Der verein, welcher am 10. X. 1886 unter mitwirkung von geheimrat Münch (Berlin) und dir. prof. Tendering (Hamburg) gegründet wurde, zählte am beginne des jahres 1899 folgende 27 mitglieder: dir. Ispert, prof. Kaphengst, Beckmann, Breusing, oberl. dr. Becker, Schlösser, Kluth, Dorr, Hengstenberg, Flamme, Bähre, Müller (Gottl.), Grünefeld, Behrend, Hünerhoff, Wirtz, Lotsch, dir. Draeger, Winnacker, Leithäuser, Riecke, Lorck, Tiedemann, Amram, Rudolph, Koldewey. Neu aufgenommen wurden im laufe des jahres: oberl. Grosch, Kellner, von Roden und Hasberg. Der vorstand bestand aus den herren: prof. Kaphengst (vorsitzender), oberl. dr. Rudolph (leiter des lesezikels in Barmen und kassenführer daselbst), Kluth (leiter des gesamten lesezikels, kassenführer in Elberfeld und schriftführer des vereins), sowie folgenden obmännern der einzelnen anstalten: prof.

<sup>1</sup> Aber die prüfungsordnung für schulen?

F. D.

Beckmann, Dorr, Behrend, Becker. Die 10 sitzungen des vereins fanden an folgenden tagen abwechselnd in Elberfeld und Barmen statt: 1) den 5. XII. 1898; 1899: 2) den 11. I.; 3) 23. II.; 4) 10. III.; 5) 17. V.; 6) 20. VI.; 7) 26. VII.; 8) 12. VIII.; 9) 13. XI.; 10) 18. XII.

Vorträge hielten folgende mitglieder:

- 1) Prof. Kaphengst: Über die analytisch-direkte methode mit berücksichtigung von prof. Winklers vortrag: Hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt? (gehalten auf dem 8. allgem. deutschen neuph.-tage in Wien 1898.)
- 2) Dr. Lotsch: Sprachliche eigentümlichkeiten moderner französischer schriftsteller (bez. d. pron., adj., adv.), 1. teil.
- 3) Derselbe, wie no. 2 (bez. d. verb. präp., hauptw. u. s. w.) 2. teil.<sup>1</sup>
- 4) Prof. dr. Kaphengst: Leitende grundsätze in bezug auf zweck, stoff und methode der fremdsprachlichen sprechübungen mit berücksichtigung der unterrichtsstufen.
- 5) Oberl. dr. Rudolph: Eton College (reiseeindrücke).
- 6) Oberl. dr. von Roden: Englisch nach der Frankfurter reform-methode (Musterschule von Walter).
- 7) Oberl. Dorr: Behandlung englischer und französischer schriftwerke nach Beckmanns gleichnamiger schrift.
- 8) Kluth: Bericht über den marburger ferienkursus.

Ausserdem stand eine reihe wichtiger erörterungen und fragen auf den verschiedenen tagesordnungen, die unter lebhafter beteiligung der versammelten eingehend behandelt wurden (sprechübungen, sätze des verbandes der deutschen neuph. lehrerschaft, überbürdung der neuphilologen u. a. m.).

Folgende vom verein gehaltene zeitschriften wurden in beiden städten gelesen: 1) *Litteraturblatt f. germ. u. rom. phil.*; 2) *Neuph. zentralblatt*; 3) *Le Figaro illustré*; 4) *Der Kunstwart*; 5) *Der Türmer*; 6) *Magasin littéraire* (ist leider eingegangen); 7) *Illustrated magazine*; 8) *Tit-bits*; 9) *L'écho de la semaine*; 10) eine reihe engl., franz. u. deutsch. romane; 11) *Les annales politiques et littéraires*; 12) *Revue des revues*.

Ausserdem stellten nachbenannte anstalten dem verein ihre von der schule gehaltenen zeitschriften u. s. w. in sehr anerkennenswerter weise zur verfügung:

Gymnasium Elberfeld:	Wychgrams <i>Zs. f. ausländ. unterrichtswesen.</i> <i>Zeitschrift für gymnasialwesen.</i> <i>Fleckeisens Jahrbücher.</i>
Realgymnasium Elberfeld:	Herrigs <i>Archiv</i> , Krummes <i>Archiv</i> . Lyons <i>Zeitschrift f. d. d. deutsch. unterricht.</i>

<sup>1</sup> Soeben erschien: *Wörterbuch zu modernen französischen schriftstellern*. Ein nachtrag zum enzyklopädischen wörterbuch (nebst suppl.) von Sachs-Villatte und zu allen übrigen französischen wörterbüchern von dr. Friedrich Lotsch. Potsdam 1899. A. Steins verlag. 8°. 107 S.



Ober-Realschule Elberfeld: *Zeitschrift f. franz. sprache u. litteratur.*

*Die Neueren Sprachen.*

*Anglia, beiblatt.*

*Zeitschrift für lateinlose schulen.*

*Pädagogisches wochenblatt.*

*Prometheus.*

*L'Estafette.*

Realschule Elberfeld: *Deutsche Kunst und Dekoration.*

Mädchenmittelschule in der südstadt: Westermanns *Monatshefte.*

*Evang. schulblatt.*

Da die soeben genannten anstalten auch für die kommenden jahre ihre zeitschriften dem vereine zur verfügung stellen, so wurde in der sitzung vom 18. XII. 1899 beschlossen, noch einige von den vereinszeitschriften abzuschaffen und dafür mehrere noch näher zu bestimmende romane anzuschaffen. Am 17. mai 1899 beschloss der verein einstimmig, dem verbande der deutschen neuphil. lehrerschaft als koration beizutreten.

Die kassenrevision am 18. XII. 1899 ergab, dass das barvermögen des vereins nach abzug der für laufende rechnungen verausgabten gesamtsumme von 178,25 mk. noch 294,55 mk. beträgt. Diese günstige vermögenslage gestattete auch eine herabsetzung des jahresbeitrages von 6 mk. auf 3 mk. pro mitglied.

Aus dem verein schieden im laufe des jahres folgende mitglieder aus: Grünefeld, Lorck, Tiedemann, Amram, Breusing, Koldewey. Die in der harmer stadtbibliothek zur aufbewahrung sich befindenden 244 bände von zeitschriften, büchern, revüen etc., welche in früheren jahren von dem vereine gelesen und angeschafft wurden, sind nach der inventuraufnahme vom 28. XII. 1898 (durch Beckmann, Kluth und Rudolph) den anstalten der beiden städte als geschenke überwiesen worden. Aus dem vorstande schied aus: Kluth; an dessen stelle trat dr. Lotsch. Die beiden andern vorstandsmitglieder (Kaphengst, Rudolph) nahmen die wiederwahl an.

Ostern 1900 scheidet aus dem verein herr oberl. Aug. Bähre, der einem ehrenvollen rufe als direktor der realschule zu Kreuznach folgen wird.

*Elberfeld.*

E. KLUTH.

## BESPRECHUNGEN.

GUSTAF F. STEFFEN, *England als weltmacht und kulturstaat*. Studien über politische, intellektuelle und ästhetische erscheinungen im britischen reiche. — Deutsche vom verfasser durchgesehene ausgabe, aus dem schwedischen von dr. Oskar Reyher. Stuttgart, Hobbing und Büchle. 432 s. gr. 8°. Geb. m. 7,50.

Dieses werk schliesst sich an zwei frühere bände an, welche 1894 und 1896 über London und Grossbritannien von demselben verfasser veröffentlicht wurden und unter den neuesten schriftstellern über England seinen namen mit einem schlage in die erste stelle rückten, freilich nur für solche leser, welche bereits manches über England wissen und kritisch genug sind, drüben nicht alles lobenswert zu finden oder das Gegenteil. S. wendet sich an ein ernstes und politisch wie sozial gebildetes publikum, das weniger unterhalten als belehrt sein will, an ein publikum, welches gewöhnt ist, sich beim lesen der tagespresse seine eigenen gedanken über den allgemeinen kulturfortschritt zu machen und über einen zusammenhang mit den fortschritten des industrialismus und der technik in einem lande, das nach der letzteren seite einstweilen noch die führung hat.

S. spricht als journalist und essayist zu uns; er schreibt „studien“; er will weniger überzeugen als anregen. Aber man darf daraus nicht schliessen, dass er unwissenschaftlich zu werke geht; es sind nicht plaudereien, sondern in gefälligem gewande die resultate zehnjähriger gründlicher arbeiten und beobachtungen. Das wissenschaftliche material soll uns demnächst in deutscher übersetzung zugänglich gemacht werden. Danken wir dem verfasser, dass er uns die frucht vorweg gibt. Die leser *dieser* zeitschrift würden ihm wenig dank wissen, wenn er das werk mit dem material bepackt hätte; soweit referent England auch auf der neuesten entwickelungsstufe kennt, kann er nur erklären, dass man sich seiner führung vertrauensvoll überlassen kann.

Dieser band zerfällt in drei hauptabschnitte. Der erste: *Die weltmacht* steht mit recht voran und verdient auch wegen seiner aktualität und seiner vielfach neuen gesichtspunkte die grösste beachtung. Wer vor etwa zwanzig jahren zuerst von *imperialism* reden hörte, dann diese idee (Beaconsfields) in der *Imperial Federation League* und dem (jetzt ziemlich verkrachten) *Imperial Institute* gestalt gewinnen sah, wer Froudes und Seeleys propagandaschriften gelesen und in der allerletzten



zeit den jünger Beaconsfields rücksichtslos an dem ausbau eines *Greater Britain* arbeiten sieht: der wird S.s — wenn auch oft etwas kühne — ausführungen als eine einheitliche, auf sorgfältigsten studien beruhende zusammenfassung willkommen heissen! Man sieht, was England drängt und — besonders in Indien — bedrängt; man findet eine gründliche und helle beleuchtung der gesamten englischen kolonialpolitik mit ihren guten und schlechten seiten, eine erklärung der freibeuterei und der brutalitäten, welche auch bei den modernen konkurrenten Englands auffallen; man versteht das bedürfnis nach einem dauernden bündnis im kampf um die weltmachtstellung; man lernt, wie das gewaltige ringen lediglich durch den englischen kaufmannsinstinkt bestimmt und geleitet worden ist und wird, man sieht endlich die historische begründung der thatsache, dass dieser kolonialriese allgemein gehasst wird wegen des übermasses von selbstbewusstsein gegenüber allen anderen völkern, die der seit jahrhunderten erarbeiteten stellung entgegentreten, besonders gegenüber dem deutschen volke, das — wie später nachgewiesen wird — mit der rührigkeit der von England gelernten geschäftlichen methode die wissenschaftlich-moderne methode vereinigt und ihm bereits bedenklich auf die hacken tritt.

Und wie sieht es im innern des landes aus, welches diese expansionspolitik treibt und treiben muss? Hierauf antwortet, wenn auch die frage nicht so gefasst ist — der zweite abschnitt: *Die demokratie*. Sie ist mehr und mehr zur herrschaft gelangt, aber sie hat den erwartungen nicht entsprochen, die man daran knüpfte, so lange die frage der weltmachtstellung weder in England noch in den anderen grossstaaten aufgetaucht war; die demokratie bedeutet nach Steffen thatsächlich kein reich des ewigen friedens, weder auf politischem noch auf industriellem gebiete, wohl aber bedeutet sie für England ein abnehmendes verständnis für alles kulturelle.

Die fortentwicklung der neuesten gesetzgebung auf dem gebiete der munizipal- und gemeindevverwaltung ist auch an sich sehr lesenswert, weil trotz der verwickelten verhältnisse klar und gut orientirend; besonders interessant ist, was S. über die agrarpolitik sagt und die versuche, die arbeiter sesshaft zu machen. Zweifellos hat der verfasser recht mit der charakteristik der englischen demokratie auf s. 64: „England ist ein gemeinwesen mit aristokratischem instinkt in allen *äusseren* angelegenheiten, doch mit der neigung zum demokratismus in *inneren* verhältnissen, die dem aristokratismus in der auswärtigen politik keinen eintrag thun können.“ In manchen einzelheiten, die über die englische demokratie angeführt werden, kann man anderer meinung sein, auch vielleicht es bedauern, dass die deutsche sozialdemokratie an mehreren stellen nicht von der „kontinentalen“ getrennt wird; aber darüber ist hier nicht zu streiten, und was die aussichtslosigkeit des *theoretischen* sozialismus in England betrifft, so wird jeder dem verfasser beipflichten; in allen diesen fragen verdient aber die vorurteilsfreiheit des verfassers dasselbe lob, wie die weite perspektive, von der aus er die entwicklung betrachtet.

*Fabians*, praktischer sozialismus, *Trades-Unions*, der lebensstandard der lohnarbeiter, gegensatz zwischen sozialen fortschritten in den grossen und kleinen städten: sind einige überschritten von kapiteln, die sehr anschaulich und ohne alle pedanterie behandelt werden, dabei aber manches neue enthalten, mag das neue auch schon hier und da in einem der früheren bände gestreift sein. Den glanzpunkt des ganzen abschnittes über die demokratie bildet indessen *Die gesellschaftspyramide*. *Snobbism* ist nach S. der charakteristische zug der englischen gesellschaft; von der am allertiefsten stehenden, dumpf hinbrütenden schicht abgesehen, wolle ein jeder mehr scheinen, als er sei; in die höhere schicht aufgenommen zu werden, dahin gehe, aller demokratischen doktrin zum trotz, eines jeden rastloses streben: daraus erklären sich so manche widersprüche des englischen lebens und charakters. S. hat auch Thackeray studirt, besonders sein *Book of snobs*; er hat sich aber wohl gehütet, das richtig beobachtete einfach als heuchelei zu stigmatisiren, womit man in Deutschland so schnell bei der hand ist.

„Preis und lohn der höheren fachbildung“ bringt manches neue und zeigt, dass der verfasser nicht nur die statistik studirt, sondern auch durch persönliche beziehungen verhältnisse kennen gelernt hat, welche von den kontinentalen so grundverschieden sind.

Der dritte abschnitt: *Die kultur* lässt kaum ein gebiet der lebenshaltung ausser acht. „*Comfort*“, „wohnstättenideal“, „frische luft“, „das soziale möblirungsideal“, „kleinbürgerliche frauenideale“, „die badewanne“ führen uns hinter die kulissen John Bulls, wenn nicht in seine geheimnisse; seinen „hausgöttern“, wie der sehr treffende ausdruck lautet, wird liebevoll, zum teil humoristisch das vom allgemeinen kulturniveau aus berechnete lob gespendet, dabei jedoch so manches vorurteil oder oberflächliches urteil zerstört, das ausserhalb Englands über England noch verbreitet ist.

S. weist wiederholt und mit recht darauf hin, dass die volksaufklärung noch immer gehemmt wird durch die bildungsfeindlichkeit des (demokratischen) philisters, der gegenüber die (im einzelnen nachgewiesenen) anstrengungen der staatlichen und lokalen verbände zwar bewunderungswert, aber wenig wirkungsvoll sind. Relativ betrachtet scheint mir die bildung der massen noch recht im argen zu liegen, selbst soweit die volksschule daran beteiligt ist. Und wenn man dazu die rückständigkeit des sekundärunterrichts (inklud. des in den *public schools* erteilten — die auffallenderweise mit *elementarschulen* übersetzt werden —) berücksichtigt, so kann das gesamturteil über den bildungsstand der unteren und mittleren klassen doch nur ein recht abfälliges sein. Das trifft erst recht zu in betreff des technischen fachunterrichts höherer und niederer art, bei dem viel arbeit und geld aufgewendet werden, ohne dass entsprechendes geleistet wird. Der neigung des durchschnittsengländers, ein *speciale* zu treiben, ein *hobby* zu reiten, trägt die universitätsausdehnung, welche S. allzu günstig zu beurteilen scheint, in bedenklichem masse rechnung: erst müsste die schule eine solide grundlage des wissens bieten, erst müsste sie die ausschliessliche



rücksicht auf die praktischen ziele und auf das, was „*pays*“, fallen lassen, ehe sie — wie jetzt — durch privatunternehmungen die volksaufklärung in falsche bahnen lenkt, d. h. erst recht zur allgemeinen verflachung beiträgt. Vielleicht spreche ich damit nur die eigene ansicht des verfassers aus; aber aus dem lobe, welches er nach dieser seite spendet, ist man nicht ohne weiteres berechtigt, das anzunehmen; die berechtigung zu jener annahme entnehme ich aus dem, was er später über den industriellen fortschritt nach englischem und deutschem system sagt, und wo man ihm vollkommen beipflichten wird, nicht etwa bloss weil der deutschen arbeit und art zu arbeiten eine so wohlwollende anerkennung zu teil wird.

Wieder durchaus originell ist dann S. in den kapiteln, welche den bedeutenden anteil Englands — trotz seines praktischen sinnes — an der gedankenarbeit der gegenwart schildern. Soweit die bedeutung der leitenden männer in wissenschaft und kunst in frage kommt, möchte ich die charakteristik besonders von Ruskin und William Morris als vortrefflich gelungen bezeichnen. Am wertvollsten ist aber auch hier die zusammenfassung der einzelerscheinungen zu einem gesamt-bilde, dessen treue und scharfe zeichnung bewunderungswürdig ist. Auch die bedeutung Londons im kulturleben der nation ist m. w. noch nicht so entschieden erkannt und gewürdigt worden.

Die längeren ausführungen über den nationalcharakter, wie er sich bei klima und natur entwickeln musste, sind in der durchführung sehr interessant, wenn auch weniger neu, vielleicht hier und da etwas allzu geistreich; letzteres möchte ich sicher von: *Der alte und der neue John Bull* behaupten. Da haben wir es mehr mit einem feuilleton oder mit einer geistvollen plauderei zu thun, wo die kritik schweigt, zumal bei einem verfassers, der uns schon so viele *stubborn facts* geboten hat und weitere in sichere aussicht stellt.

Auf festem boden steht man wieder im schlusskapitel, das sich inhaltlich mit „der weltmacht“ berührt und auf den anfangston abgestimmt ist: *Kulturwert der weltmacht und des demokratismus*.

Die besprechung ist sehr lang geworden — nicht zu lang, hoffe ich, für die leser einer zeitschrift, welche sich die aufgabe gestellt hat, die kenntnis von land und leuten als ein haupterfordernis für unseren beruf hinzustellen. Ich habe mich auch thatsächlich darauf beschränkt, den reichen inhalt des werkes anzudeuten. Wenn nur mein hauptzweck erreicht werden möchte, recht viele neuphilologen zum gründlichen studium desselben zu veranlassen!

Mögen sie auch hier und da die übersetzung, welche ein leipziger arzt dr. Oskar Reyher besorgt und der verfassers durchgesehen hat, etwas hart finden — die des zweiten bandes war besser! — so muss sie doch im ganzen als gelungen bezeichnet werden. Das beigegebene druckfehlerverzeichnis ist lang genug, könnte aber *noch* länger sein!

Das berechnete verlangen, etwas über die person des auch in unseren kreisen hochgeschätzten verfassers zu erfahren, kann ich durch einige notizen befriedigen, die mir derselbe zu diesem zweck freundlichst zur verfügung gestellt hat.

Geboren 1864 in Stockholm, wurde S. dort student, um alsbald nach Deutschland zu gehen, wo er 1883—1887 zuerst naturwissenschaften und auf dieser grundlage sozialwissenschaften studierte. Von 1887—1897 setzte er diese studien in London und England fort, ohne sich indessen in sozialistische utopien zu verlieren. Die nebenhergehende journalistische thätigkeit verzögerte das erscheinen der „studien zur geschichte der englischen lohnarbeiter“; das werk erschien 1896 und soll demnächst auch in deutscher übersetzung veröffentlicht werden. Die arbeit an einer „allgemeinen soziologie“ setzt S. seit 1897 in Italien (Florenz) fort, um in nächster zeit nach Deutschland zurückzukehren und hier oder in Schweden die akademische laufbahn zu betreten.

Für die beurteilung des vorliegenden werkes dürfte es von besonderem interesse sein zu erfahren, dass es S.s ziel ist, zwischen den ästhetischen und ökonomischen institutionen und trieben der modernen menschheit (vergl. den abschnitt über Ruskin) den frieden anzubahnen.

Hamburg.

G. WENDT.

#### Kriegslektüre.

1. *Journal d'un officier d'ordonnance par le comte d'HÉRISSEON*. Im auszuge mit anmerkungen zum schulgebrauch herausg. von prof. dr. ARNOLD KRAUSE. *Prosateurs français*, liefrg. 108 b. Bielefeld und Leipzig 1896, Velhagen und Klasing. VII. 134 s. text, 62 s. anmerkungen gbd. m. 1,10. Wörterbuch 76 s. geh. m. 0,30.
2. *Guerre de 1870/71. Récits mixtes par CHUQUET, HÉRISSEON, BÉZIER, HALEVY, MME BOISSONNAS, DOUSSAINT*. In auszügen u. s. w. von ARNOLD KRAUSE. *Pros. fr.*, liefrg. 114 b. Bielef. u. Leipz. 1898, V. u. Kl. 118 s. text, 46 s. anmerk. gebd. m. 1. Wb. 41 s. geh. m. 0,20.

Die erste ausgabe ist ein auszug aus den geschichtlich so wertvollen tagebuchaufzeichnungen des bekannten militärs und schriftstellers und bietet in elf kapiteln besonders die teile, in denen der graf eigene erlebnisse berichtet; das sind vor allem die belagerung von Paris und die kapitulations-verhandlungen Jules Favres mit Bismarck und Moltke. Zwei karten, die umgebung von Paris und das innere Paris im jahre 1870, erleichtern die lektüre. In dem zweiten bändchen findet man in sieben abschnitten französische erzählungen wiedergegeben, die einzelne szenen und episoden des grossen krieges zum gegenstande haben, besonders solche, die in dem ersten vorliegenden und den beiden früheren bändchen, *Le siège de Paris* von Halévy, lief. 89, und *L'invasion* von Halévy, lief. 101, nicht behandelt worden sind. Auch hier ist eine übersichtskarte der gegenden von Sedan, von Besançon und von Tours eine willkommene zugabe. Die anmerkungen sind vortrefflich, sorgfältig



und gründlich alles notwendige und ein wenig mehr erläuternd; auch der aussprache fremder wörter, besonders deutscher ortsnamen, nimmt sich der herausgeber, im wohlthuenden gegensatz zu manchen anderen kollegen, in dankenswerter weise an. So bleibt dem referenten keine nachlese, wenn man nicht etwa *casqué* „gehelmt“, journal 80, 6 und im wb., statt „behelmt“ beanstandet, bei *grand' garde*, journal 42, 1, die etymologische erklärung für *grand* statt *grande* wünscht, die nach den lehrplänen s. 35 doch wenigstens für die anstalten mit latein gestattet ist, und das fehlen von *bonder* „vollstopfen“ im wb. zu *Guerre* 60, 6 nachtragen will. Die wörterbücher sind mit gleich aner kennenswerter sorgfalt zusammengestellt. Beide bändchen sind musterhafte schulausgaben.

3. *La guerre franco-allemande 1870/71*. Nach CHUQUET, ROUSSET, CORRÉARD, d'HÉRISSON, ACHARD, MONOD u. a. für den schulgebrauch mit anm. u. wörterbuch — getrennt — herausg. von prof. dr. F. J. WERSHOVEN. Dresden 1899, Kühnemann. Text 101 s., anm. 15 s., Wb. 54 s., gebd. m. 1,40.

Der bekannte herausgeber hat in seiner geschickten weise in neun abschnitten französische darstellungen zu einem gesamt-bilde des grossen krieges vereinigt, wovon die erste periode des feldzuges bis Sedan drei-viertel des ganzen umfasst. Im gegensatz zu Krause will er dem leser keine episoden, sondern eine übersichtliche geschichte darbieten, und er erreicht seine absicht. Die drei karten, die schlachtfelder bei Metz, die schlacht bei Sedan und Paris und umgebung, sind für die anschauung notwendig, aber leider unpraktisch eingeklebt. Die anmerkungen sind kurz und bündig, aber nur in einigen fällen nicht ausreichend. Zu abschnitt IV, *combat de cavalerie*, ist ein kurzer hinweis auf die lage Doncourts, auf die generäle Legrand und Montaigu nötig und überhaupt zu erwähnen, dass das die grösste reiterschlacht im ganzen kriege war. Zu s. 12, 1 „*les trois hommes qui, selon le mot de Guillaume, aiguisaient et dirigeaient l'épée, Bismarck, Moltke, Roon*“ fehlt die anführung der genauen worte des königlichen trinkspruches bei der abendtafel nach der kapitulation von Sedan. Ganz unverständlich ohne anmerkung bleiben dem leser auf s. 81, 4 die worte „*après Champigny*“ (*commencèrent les affres du siège*). Im wörterbuch steht wie im text 77, 7 *un* statt *une circulaire*; es fehlen durch ein versehen *écornifure*, *prendre le vent* und *rater*. Im übrigen ist die ausgabe ein willkommener beitrage zur schullektüre.

Halberstadt,

OTTO ARNDT.

#### *Französische schulausgaben.*

*Deux mères* von JOSEPHINE COLOMB, verlag von G. Freytag, VI, 117 s., ist durch die anmutvolle einfachheit, die der herausgeber, herr dr. A. SÜTTERLIN, dem werke nachrühmt, durch die lebendige schilderung und den gesunden idealismus zur schullektüre wohl geeignet. Der schwierigkeit nach passt es, wie angegeben, für die dritte klasse der

töchtertschule, wenn auch manche feinere psychologische beobachtung und eingestreute reflexionen in klasse II besser zur geltung kommen würden. Der inhalt vermittelt in ungezwungenster weise die bekanntschaft mit französischem familien-, schul- und geschäftsleben — sprechübungen und freie arbeiten lassen sich leicht daran knüpfen. Die anmerkungen geben manche dem lehrer vielleicht mehr als den schülerinnen willkommene aufklärung über vorgekommene personen- und ortsnamen, daneben passende verdeutschungen von gallizismen etc. Wenn „il était fait aux façons de son oncle“ auf s. 83 in den anm. mit „er war nach dem wesen seines onkels geschaffen“, „hatte dasselbe naturell“ übersetzt wird, so ist das allerdings ein versehen, das durch nachschlagen in einem beliebigen wörterbuch vermieden werden konnte. — Die druckfehler gehen nicht über die unvermeidliche zahl hinaus.

*Contes de fées*, aus demselben verlage; X, 102 s. Der herausgeber, herr dr. MÜHLAU, tritt in der vorrede sehr warm für die märchen-dichtung ein. Nur besitzen leider die dargebotenen fünf kunstmärchen nicht alle die schönen eigenschaften, welche den hohen pädagogischen wert dieser litteraturgattung begründen sollen. *Les deux chemins* ist eine nüchterne gestaltung der erfahrung, dass streit zwischen den eltern die kinder unglücklich macht. *La souris grise* befasst sich gar zu deutlich mit der neugierde; ein mangel an künstlerischer gestaltungskraft zeigt sich darin, dass die letzte der heldin auferlegte tugendprobe eine viel zu geringe versuchung bietet. In *La bûche enchantée* kommt neben vielen hübschen einzelheiten doch die geschmacklosigkeit vor, dass biene, vogel und frosch zum zeichen der dankbarkeit der armen holzhauerfamilie einen kunstgerecht gedeckten tisch herzaubern; wie viel natürlicher wissen da im volksmärchen tiere ihren dank zu bezeugen! *Les ondines* ist eine gut durchgeführte personifikation von naturvorgängen. *Yvon et Finette*, das längste der märchen, leidet im ersten teil an einer häufung von wenig charakteristischen und zugleich poesilosen einzelheiten, gewinnt aber im zweiten reichum und schöne gliederung der handlung; auch der humor fehlt nicht. — Wo individuelle neigung für märchen vorhanden ist, können die letzten drei erzählungen wohl vergnügen bereiten. Zur verarbeitung im klassenunterricht eignen sie sich nicht. — Welcher gesichtspunkt massgebend gewesen ist, um die märchen als für die dritte klasse der knaben- und mädchenschulen, *Deux mères* aber nur als für mädchenschulen passend zu bezeichnen, ist nicht ersichtlich.

Hannover.

BERTHA HARDER.

*The International English Teacher.* First Book of English for German, French, and Italian Schools. By A. BAUMGARTNER, Professor in the Cantonal School of Zurich. Zürich, Orell Füssli, 1898. X, 244 s. 8°. Geb. m. 2.

In dem auf pädagogischem, insbesondere auch auf neusprachlichem gebiete äusserst regen verlage von Füssli in Zürich sind von prof. Andreas Baumgartner, dem verfasser des oben genannten buches, schon



eine stattliche reihe französischer und englischer unterrichtswerke erschienen. Das vorliegende nennt sich *International English Teacher*, weil es für deutsche, französische und italienische schulen bestimmt ist, also für die schulen der dem verfasser zunächst liegenden länder. Die eigenart des buches macht diesen dreifachen gebrauch auch sehr wohl möglich. Es ist durchgehends die englische sprache angewandt, nur im wörterbuch sehen wir die „internationale“ bestimmung des buches zur geltung kommen, indem die deutsche, französische und italienische bedeutung für jedes englische Wort gegeben wird.

Das buch besteht aus drei teilen: I. *Lessons and Exercises*, II. *Grammar*, III. *Alphabetical Vocabulary, with the German, French, and Italian translations*. — Diese einteilung ist die in den meisten fremdsprachlichen lehrbüchern jetzt übliche. Doch ist der verfasser, wie wir das so oft in diesem falle finden, zu keiner reinlichen scheidung zwischen sprachstoff bzw. übungsstoff und grammatik gelangt. Denn in der ersten abteilung „*Lessons and Exercises*“ haben wir es keinesweges nur mit sprachstoff und etwa noch sprechübungen zu thun, sondern fast jede der 50 nummern dieses teiles bietet ausserdem noch grammatische übungen, manche nummern (z. b. 10, 26, 34, 35, 45) enthalten fast nur grammatisches. Wir wollen uns nicht etwa gegen die art und weise aussprechen, in der B. die grammatischen erscheinungen recht geschickt und meist induktiv an den sprach-, also anschauungsstoff angeschlossen hat, es liegt uns nur daran, die beschaffenheit der oben erwähnten hauptteile des buches klar zu legen. Vieles von dem, was in teil I schon behandelt ist, finden wir in teil II daher wieder, nur ist es hier systematisch zusammengestellt. Da das buch für anfänger bestimmt ist, geht B. in der grammatik im wesentlichen nur auf die formenlehre ein. Der „*Grammar*“ betitelte abschnitt enthält neben der formenlehre und einigen ganz einfachen syntaktischen regeln auch eine ausführliche darstellung über die aussprache, in der wir manche gute zusammenstellung finden, z. b. gruppen von wörtern, welche die verschiedenen arten des *r* oder den einfluss des sog. *stummen e* am ende u. a. m. veranschaulichen.

Was den inhalt des in teil I gebotenen sprachstoffes betrifft, so können wir uns nicht mit allem einverstanden erklären. Wir loben zwar die richtung auf das einfache und praktische, die im allgemeinen herrscht, doch glauben wir, dass die nüchterne alltäglichkeit zu sehr in den vordergrund tritt. Vor allem vermissen wir bei dem vielen realen die sogen. englischen realien, also belehrungen über land und leute Englands. Dagegen hätten wir die nummern 41—43 gern entbehrt. Sie stehen sprachlich und namentlich inhaltlich in schroffem gegensatz zu den vorausgehenden einfachen sprachstoffen. Es gehört doch wahrlich nicht in den fremdsprachlichen unterricht und dazu noch in den anfangsunterricht, den schüler in moralisirender weise und in fast medizinischer ausführlichkeit über den verdauungsprozess (no. 41 „*On Eating*“), über die gefahren durch alkohol (no. 42 „*On Drinking*“) und nikotin (no. 43 „*On Smoking*“) aufzuklären. Finden wir doch in

no. 41 auf s. 112 sogar eine tabelle über die verdaulichkeit der wichtigsten nahrungsmittel! Was soll der schüler mit all den seltenen, oft rein technischen ausdrücken, die derartiger inhalt naturgemäss mit sich bringt? Wir raten daher dem verfasser, diese nummern zu beseitigen und dem oben berührten gesichtspunkte der englischen realien dafür mehr rechnung zu tragen.

Im wörterbuch wie in den die aussprache behandelnden teilen der grammatik will uns die auffassung bzw. wiedergabe der laute nicht gefallen. Es darf heute als veraltet bezeichnet werden, wenn man z. b. das englische „name“ mit *nāme* oder *far* mit *fār* oder *fast* mit *fäst* statt mit *nē'im* (*ne'im*) oder *fā(r)* (*fāʷ*) oder *fäst* wiedergibt, während es geradezu falsch ist, wenn man z. b. die vokalischen laute in *name* und *air* mit demselben lautzeichen darstellt. Diese andeutungen genügen wohl, um Baumgartners phonetischen standpunkt zu kennzeichnen. Ferner vermissen wir im wörterbuche diejenigen wörter, die nur in den klein gedruckten abschnitten des textes vorkommen. Wo soll sich da der anfänger rat holen? Auch hätten wir es gern gesehen, wenn das geschlecht der substantiva durch nachgestelltes *m* oder *f* bzw. *n* in allen im wörterbuche vertretenen sprachen kenntlich gemacht worden wäre. Das hätte die „internationale“ brauchbarkeit des buches erhöht.

Trotz der angeführten mängel macht das buch im ganzen einen guten eindruck. Die in der einleitung ausgesprochenen grundsätze des verfassers bekunden den erfahrenen und praktischen lehrer. Dasselbe gilt auch von der anlage des eigentlichen lehrbuches (teil I). Die brauchbarkeit des buches würde bedeutend erhöht werden, wenn die erwähnten mängel in stofflicher und phonetischer beziehung beseitigt würden. Wir hoffen, dass es dem verfasser bei einer neuauflage gelingen wird, das buch den zeitgemässen anforderungen entsprechend umzugestalten.

Frankfurt a./M.

E. PITSCHEL.

#### KURZE NOTIZEN.

Oktober- und novemberheft der *Geographischen zeitschrift*, hrsg. von prof. HETTNER, bringen einen auch für neusprachler interessanten artikel über *französische länderkunde*.

Von CRUMP, *English as it is spoken*, ist die 12. aufl. erschienen. Vgl. *N. Spr.* II, s. 482. Seit der 11. aufl. ist das werkchen etwas modernisiert, viel aber nicht.

F. D.



## VERMISCHTES.

### ERSTE LISTE

deutscher schulausgaben englischer schriftsteller, die der kanon-ausschuss des allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes, auf grund der bisher eingelaufenen (1103) gutachten, für „zweifelloos brauchbar“ erklären zu dürfen glaubt.

(Abgeschlossen 28. februar 1900.)

#### Vorbemerkungen:

1. Jeder anspruch auf *vollständigkeit* dieser liste ist — so hoffen wir — schon durch die fassung obiger überschrift ein für allemal *ausgeschlossen*.

2. *Genauere* angaben als die in die liste aufgenommenen über die *schularten*, für welche die ausgaben sich *vorzugsweis* eignen, sind, unserer ansicht nach, unthunlich; ja selbst die von uns eingetragenen dürfen nur als *unmassgebliche winke zur orientirung* gelten.

3. Wenn über die *auflage* nichts gesagt ist, so ist immer die *erste* gemeint. Über die *jahreszahl* der auflage fehlten leider in den gutachten meist die angaben. Da die herren verleger in ihren katalogen sie meist auslassen und mit den letzteren dem erscheinen der bücher naturgemäss immer nachhinken, so waren dieselben auch unserer seits schwer, oft gar nicht zu ergänzen. Es kann daher für ihre richtigkeit keine gewähr geleistet werden. *Preisangabe ohne besonderen zusatz* bedeutet *gebundene exemplare*.

4. Unter „*privatlektüre*“ im sinne der liste ist *nur die vom lehrer angeordnete und kontrolirte*, deshalb noch unter den begriff der „*schullektüre*“ fallende, gemeint.

5. Von Velhagen-Klasings ausgaben ist für den *schüler* immer nur die ausgabe *B* in der *klassenlektüre* zu verwenden; für die „*privatlektüre*“, auch die obligatorische, können natürlich auch die *A*-ausgaben verwendet werden.

6. Von Tauchnitz' verlag ist immer nur die „*Student's series*“ in betracht gezogen. Wo bei dem *preis dieser ausgaben* nicht „*kart.*“ (kartonnirt) hinzugefügt ist, sind die bücher nur *broschirt*.

7. Statt der in der *französischen „ersten liste“* gebrauchten formel „*bedingungslos brauchbar*“ haben wir hier „*zweifelloos brauchbar*“ gesagt, weil wir einigemal nötig gefunden haben, für die aufnahme in die liste der *verlagshandlung* und der *schriftleitung*, welche für das betreffende werk verantwortlich sind, gewisse „*bedingungen*“ zu stellen, von denen das *verbleiben* in der liste abhängig gemacht werden muss.

8. Bei *klassenbezeichnung* bedeutet *I* im allgemeinen die *höchste* klasse; bei *mädchenschulen* jedoch meint „*erste stufe*“ die *unterste*, welcher 2. und 3. etc. *nach oben* folgen.

9. Über die *grundsätze*, nach denen der kanon-ausschuss bei *sichtung* der schullektüre zu entscheiden hat, vergleiche 1) *Verhandlungen des 7. allgem. neuphilologentages in Hamburg*, s. 27—40, 2) *Neuere Sprachen*, bd. V, heft 10, s. 543—550.

10. Für die unserer liste unter dem striche beigefügten *bemerkungen*, welche das ergebnis der eingelaufenen *gutachten* sind und in einigen fällen zeitweilige *zugeständnisse*, vom standpunkte der uns bindenden „*sichtungsgrundsätze*“ aus, an bestimmte *bedingungen* für verleger und schriftsteller knüpfen (vgl. oben no. 4), trägt naturgemäss nicht der gesamt-kanon-ausschuss, sondern nur der unterzeichnete leiter der *englischen* abteilung desselben die verantwortung.

Heidelberg, den 28. februar 1900.

Prof. dr. H. MÜLLER.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Alcott, <i>Little Women</i> , <i>A Story for Girls</i> .	Freytag, G. Opitz, 1896. M. 1,50.	mäd- chen	untere stufe	stat.	—	—
—, <i>Good Wives</i> .	Freytag, Ad. Müller, 1898. M. 1,80.	mäd- chen	untere stufe	stat.	—	—
<i>Anthology of English Poetry</i> . <sup>1</sup>	Velh. Kl. A. Benecke. M. 1,60.	jede	jede	—	—	—
Ausgewählte reden, be- sonders aus Ma- caulay.	Friedb. u. Mode, Bendan. M. 0,80.	kna- ben	I	stat.	kurs.	—
Ausgewählte reden eng- lischer staatsmänner. (II teile.)	Renger, Winkel- mann. M. 0,80 u. M. 1,10.	kna- ben	I	stat.	kurs.	—
Auswahl englischer ge- dichte.	Renger, Gropp u. Hausknecht. 5. Aufl. M. 2. Dazu kommen- tar, teil I, 1893. M, 1,80.	jede	jede	—	—	—
Baker, <i>History of the English People</i> . (In auszug.)	Weidmann, Dr. H. Löwe, 1894. M. 1,80.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
Barker, Lady, <i>Station Life in New Zealand</i> .	Gärtner, Henges- bach. M. 1,50. Wb. 0,40. Quest. 0,20.	jede	III/II	stat.	kurs.	—

<sup>1</sup> Vgl. vorbemerkung no. 5.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Brassey, Lady, <i>A Voyage in the Sunbeam.</i>	Freitag, Strecker, Augusta, 1899. M. 1,25.	jede	II	stat.	kurs.	—
Brewster, Newton. <sup>1</sup>	Gärtner, Schenck u. Bahlisen. M. 1,20.	kna- ben	II	stat.	kurs.	—
<i>British Eloquence.</i> (Textausgabe.)	Küthmann, G. Wershoven. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
Browning, Robert, <i>Selection from his Works.</i>	Fleischer, Leipzig. H. Ahn. M. 1,35.	kna- ben	I	stat.	kurs.	priv.
Bulwer, <i>Lady of Lyons</i> . <sup>2</sup>	Friedberg u. Mode, Dr. Lion. M. 0,50.	mäd- chen	ober- stufe	stat.	kart.	priv.
—, — <sup>2</sup>	Tauchnitz, Student's series. F. Bischoff. M. 0,50. kart. M. 0,60.	mäd- chen	ober- stufe	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Von der mehrzahl der gutachten für „sehr brauchbar“ erklärt, wenn der lehrer naturwissenschaftlich und philosophisch gleich gut geschult ist, um dinge, die *ohne experiment* dem schüler *unverständlich* sind, *durch solches* ihm klarmachen zu können.

<sup>2</sup> Es darf indes — um diese *prinzipielle frage* gleich hier zu erledigen — nicht unerwähnt bleiben, dass, wenngleich die *mehrzahl* der gutachten sich für diese beiden ausgaben ausgesprochen hat, doch gegen die verwendung des *werkes selbst* in der schule von verschiedenen seiten eingewendet worden ist, dass es inhaltlich *französische*, nicht *englische*, verhältnisse behandelt, somit *unseren eigenen sichtungsgrundsätzen*, no. III u. IV, zu widersprechen *scheine*. Hiergegen ist jedoch zu bemerken, dass dies ein *missverständnis* jener grundsätze ist! *Ausländischer stoff* in *dramen*, z. b. in *Merchant of Venice*, *Romeo and Juliet* etc. von Shakespeare oder in *Le verre d'eau* von Scribe, ist ebenso wenig ein grund für ausschliessung von *englischer* oder *französischer* schullektüre als etwa der stoff der *Braut v. Messina*, *Jungfrau v. Orleans*, der *Maria Stuart* von Schiller für die *deutsche*! Nur der *wert des werkes selbst innerhalb der nationalen litteratur*, der es angehört, kommt hier in betracht. Dieser mag bei Bulwers *Lady of Lyons* in *litterarischer* beziehung nicht sehr gross sein (etwa 2. oder 3. ranges), dagegen bietet es in *pädagogischer hinsicht* anerkanntermassen, eine herz und gemüt anregende lektüre und lehrreiche charakterschilderungen besonders für heranwachsende mädchen. Wir haben deshalb einen grund zur ausschliessung in den angeführten bedenken *nicht* erkennen können, und dies gilt zugleich für *alle ähnlichen fälle*.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Burnett, Frances, <i>Little Lord Fauntleroy.</i>	Renger, G. Wolpert. M. 1,10.	mäd- chen kna- ben <sup>1</sup>	unter- stufe III/II	stat.	kurs.	priv.
—, — verbunden mit Beecher-Stowes <i>Uncle Tom's Cabin.</i>	Herbig, Berlin. Saure. M. 1.25.	kna- ben	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, — ohne <i>Uncle Tom's Cabin.</i>	Tauchnitz, Stud.'s series, Groth. kart. M. 1,60. Anm. u. Wb. M. 0,40.	kna- ben	III/II	stat.	kurs.	priv.
Byron, Lord, Auswahl aus <i>Childe Harold, Prisoner of Chillon, Mazeppa.</i> (Textaus- gabe.) <sup>2</sup>	Kühtmann, J. Hengesbach. M. 1.	jede	I	stat.	—	—
—, Auswahl aus <i>Childe Harold.</i>	Renger, Werner. M. 1,40.	jede	I	stat.	—	—
—, —	Velh. Kl., Krummacher. M. 0,90.	jede	I	stat.	—	—
—, <i>The Prisoner of Chillon and Mazeppa.</i> <sup>3</sup>	Velh. Kl., Ban- dow. M. 0,60.	jede	I	stat.	—	—
—, <i>The Prisoner of Chillon.</i>	Römke, Köln. K. Meurer. M. 0,35.	jede	I	stat.	—	—
—, —	Weidmann, F. Fischer. 3. aufl. M. 0,50.	mäd- chen	ober- stufe	stat.	—	—
<i>Celebrated Men of England and Scot- land.</i> (Textausgabe.)	Kühtmann, O. Schulze. 2. aufl. M. 0,80. Wb. M. 0,35.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
Chambers, <i>English History.</i>	Gärtner, Dubis- lav u. Boek. 5. aufl. M. 1,50. Vorbereitungen u. Wb. M. 0,50.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Der *Little Lord* ist auch für *knaben* sehr anregend und von ihnen gern gelesen.

<sup>2</sup> Wörterbuch und *sachliche anmerkungen erwünscht*, da das *werk* ohnehin nur für eine *gute prima* mit erfolg lesbar.

<sup>3</sup> Doch müsste im *Mazeppa* die *schilderung des sittenlosen lebens am polnischen hofe* bei der *lektüre weggelassen* und in einer neuen *auflage gestrichen* werden.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
<i>Collection of Longer English Poems.</i> (Moore, Tennyson, Goldsmith.) <sup>1</sup>	Velh. Kl., M. Benecke. M. 0,90.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
Corbet-Seymour, Mrs., <i>Only a Shilling.</i>	Renger, C. Klöpffer. M. 0,70.	mäd- chen	II	stat.	kurs.	priv.
Cornish, <i>Life of Oliver Cromwell.</i>	Renger, Deutsch- bein. 1899. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
Craik, Mrs. (Miss Muloch) <i>Cola Monti.</i> <sup>2</sup>	Freytag, Opitz. M. 1,40.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>A. Hero.</i> <sup>2</sup>	Tauchnitz, O. Dost. kart. M. 0,90. Wb. M. 0,40.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
Creasy, Sir Edward, <sup>3</sup> <i>Decisive Battles.</i>	Dr. Stolte, Leip- zig. Hamann. M. 1.	kna- ben	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Waterloo.</i>	H. Friedrich, Ber- lin. Wiemann, 1884. M. 0,60.	kna- ben	II/I	stat.	kurs.	priv.
Creighton, <i>Social His- tory of England.</i>	Kühtmann, C. Klöpffer. M. 1.	kna- ben	I	stat.	kurs.	priv.
Dalglish, Dr. W. Scott, <i>Life of Queen Vic- toria.</i>	Renger, C. Klöpffer, 1900. M. 1,30.	mäd- chen	IV. stufe	stat.	kurs.	priv.
Dickens, <i>A Christmas Carol.</i>	Dräseke, Freienwalde. J. Schmidt. 2. Aufl. M. 1,25.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Freytag, H. Heim, 1896. M. 2. (Illustriert.)	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Friedberg u. Mode, E. Regel.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Gärtner, Th. Hegener (Brüssel). 2. Aufl. M. 1,40. Wb. M. 0,30.	jede	I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Doch bedürfen die anmerkungen hie und da der berichtigung durch den lehrer.

<sup>2</sup> Beide bücher sind zunächst wohl für mädchen ursprünglich be-  
stimmt, aber auch für knaben durchaus geeignet, dieselben ins englische  
leben einzuführen und sie für dasselbe zu interessiren.

<sup>3</sup> Besonders für kadettenschulen zu empfehlen. Der titel des originals  
ist: *The Fifteen Decisive Battles of the World.*

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Dickens, <i>A Christmas Carol.</i>	Haude u. Spener, J. Schmidt. 2. Aufl. M. 1,25.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	F. A. Perthes, Gotha. Hoffschulte. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Rempel, Lippstadt. Th. Hegener. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, B. Röttgers. M. 1,10.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Tauchnitz, G. Tanger. M. 1. kart. M. 1,10.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, L. Riechelmann. 3. Aufl. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>1</sup>	Velh. Kl., O. Thiergen. M. 0,90.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Sketches.</i>	Kähtmann, Th. Lion. M. 0,60.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, Penner. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>2</sup>	Tauchnitz, A. Hoppe. 2 teile à kart. M. 1,30 u. M. 1,50. Wb. für beide teile, broschirt M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., E. Pätsch. M. 0,90.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Chimes.</i>	Fleischer, Leipzig. H. Ahn. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Meissner, Hamburg. A. Werner. Preis?	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Cricket on the Hearth.</i>	Freytag, H. Heim, 1898. M. 1,60. (Illustriert.)	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Friedberg u. Mode, K. Meurer. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Etwas zuviel überflüssige wörterklärungen, die künftig wegfallen könnten!

<sup>2</sup> Fussnoten sollten gemindert werden, preis desgleichen.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Dickens, <i>The Cricket on the Hearth.</i>	Langenscheidt, Berlin. A. Hoppe. 7. aufl. 1895. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	A. Perthes, Gotha. H. Hoffschulte. M. 1. Wb. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>1</sup>	Renger, B. Röttgers. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., O. Thiergen. M. 0,75.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
Edgeworth, Maria, <i>Popular Tales.</i>	Renger, textausgabe. M. 0,50. Wb. M. 0,30.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, (Zwei erzählungen aus <i>Pop. Tales.</i> )	Velh. Kl., E. Grube. M. 0,60.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
<i>English Fairy Tales.</i>	Freytag, L. Kellner. 1898. M. 1,25.	jede, besonders aber mädchen	III/II	stat.	kurs.	priv.
<i>Englische gedichte.</i>	Gärtner, Bönsel u. Fick. 2 bdchen. à M. 1 u. M. 1,50.	jede	III/I	stat.	kurs.	priv.
— (Auswahl.) <sup>2</sup>	Kühtmann, E. Regel. M. 0,90.	jede	III/I	stat.	kurs.	priv.
<i>English History.</i> (Auswahl: 22 kapitel aus derselben.)	Renger, J. Wershoven. M. 1,40.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
<i>English Letters.</i>	Gärtner, Ellinger. M. 1,20. Wb. M. 0,30.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
<i>English Poems and Proverbs.</i>	Kühtmann, Offermann. M. 1,20.	jede	III/I	stat.	kurs.	priv.
Escott, <i>England, its People, Polity and Pursuits.</i> <sup>3</sup>	Gärtner, E. Regel. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Das wörterbuch bedarf sehr der revision!<sup>2</sup> Anmerkungen hierzu für den lehrer, gratis.<sup>3</sup> Nur von tüchtigen kennern des englischen lebens mit gutem erfolg zu behandeln. Auch gegen den inhalt, das darf nicht verschwiegen werden, als „zu feuilletonistisch“ sind bedenken erhoben worden, die jedoch die mehrzahl der gutachten nicht für wichtig genug hält, um, den sonstigen vorzügen gegenüber, ausschlaggebend sein zu dürfen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Escott, <i>Social Transformations of the Victorian Age.</i> <sup>1</sup>	Gärtner, E. Regel. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
Ewing, Juliana, <i>Jackanapes und Daddy Darwin's Dovecot.</i>	Dr. Stolte, Hermann. M. 1,20	jede, besonders aber mädchen	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Jackanapes.</i> <sup>2</sup>	Tauchnitz, Fr. E. Roos. M. 0,50. kart. M. 0,60. Wb. M. 0,20.	mädchen	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Brownies and the Land of Lost Toys.</i>	Tauchnitz, Ad. Müller. M. 0,60. kart. M. 0,70. Wb. M. 0,30.	mädchen	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Timothy's Shoes, An Idyl of the Wood, and Benjy in Beastland.</i>	Tauchnitz, E. Roos. M. 0,70. kart. M. 0,80. Wb. M. 0,30.	mädchen	II	stat.	kurs.	priv.
Freeman, <i>History of the Norman Conquest of England.</i>	Velh. Kl., Glau-ning. M. 1.	mädchen	II	stat.	kurs.	priv.
Fyfe, Hamilton, <i>History of Commerce.</i>	Gärtner, J. Péronne. M. 1,20.	kna- ben, beson- ders real-, hand- u. gewb.- schul.	II/I	stat.	kurs.	—
—, <i>The World's Progress.</i>	Gärtner, J. Ottens. M. 1,20.	kna- ben, beson- ders real-, hand- u. gewb.- schul.	II/I	stat.	kurs.	—
Gardiner, <i>Historical Biographies.</i>	Renger, H. Wolpert. 3. Aufl. M. 1,10.	kna- ben	II	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Wie zum vorhergehenden werke!

<sup>2</sup> Obwohl die mehrzahl werk und ausgabe gebilligt hat, darf nicht verhehlt werden, dass gegen letztere, als mehrfach mangelhaft, bedenken erhoben worden sind.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Gaskell, <i>Cranford</i> .	Freytag, Im. Schmidt. 1897. M. 1,80.	mäd- chen	III	stat.	kurs.	priv.
Gatty, Margaret, <i>Parables from Nature</i> .	Freytag, Ad. Müller. 1897. M. 1,25.	mäd- chen	II/I	stat.	kurs.	priv.
Goldsmith, <i>The Traveller und The Deserted Village</i> .	Weidmann, Th. Wolff. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Vicar of Wakefield</i> .	Friedberg u. Mode, D. Bendan. M. 2.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, (textausgabe). M. 0,70.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, R. Wilcke. M. 2,70.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., Max Benecke. M. 1,30.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Weidmann, Th. Wolff. 2. ausg. M. 1.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
<i>Great Englishmen</i> .	J. Zwissler, J. Wershoven. 1898. Mit Anm. u. Wb. M. 0,80.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
<i>Great Englishwomen</i> .	Gärtner, J. Wershoven. M. 1. Wb. M. 0,40.	mäd- chen	III/II	stat.	kurs.	priv.
<i>Great Explorers and Inventors</i> .	Gärtner, J. Wers- hoven. M. 1,40.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
Green, <i>England's First Century under the House of Hanover</i> . Bd. I, 1714—1783, bd. II, 1783—1815.	Freytag, H. Müller. 2 bdchen. 1899. à M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>England in the Eighteenth Century</i> .	A. Perthes, Gotha. W. Weisser. M. 1. Wb. M. 0,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Modern England</i> .	Gärtner, K. Böd- deker. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
Henty, <i>On the Irrawaddy. (A Story of the First Burmese War.)</i>	Freytag, Reimann, 1899. M. 1,50.	jede, beson- ders aber kna- ben	III/II	stat.	kurs.	priv.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
<i>History of English Literature.</i>	Velh. Kl., K. Feyerabend, 1898. (Illustrirt.) M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
<i>Home Rule</i> , Fünf reden zur 8. lesung der H. R. Bill von 1890, nach dem bericht der Times. <sup>1</sup>	Gärtner, G. Wendt. M. 1,20.	kna- ben	I	stat.	kurs.	priv.
Hope, Ascott R., <i>Holiday Stories.</i>	Gärtner, Klap- perich. M. 1,20. Wb. M. 0,50.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Stories of English Schoolboy Life.</i> <sup>2</sup>	Dieselben. M. 1,20.	kna- ben	II	stat.	kurs.	priv.
Hope, Eva (u. Fawcett), <i>King Leir, Grace Darling etc.</i>	Renger, B. Mühry. M. 0,80.	mäd- chen	St. IV	stat.	kurs.	priv.
Hughes, Tom <i>Brown's Schooldays.</i> <sup>3</sup>	Tauchnitz, Im. Schmidt. 2 teile; zus. M. 3. kart. M. 3,20. einzeln, kart. I, M. 1,80. II, M. 1,40.	kna- ben	II/I	stat.	kurs.	priv.
Hume, <i>King Charles I.</i>	Velh. Kl., W. Knörich. M. 1,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Foundation of English Liberty.</i>	Renger, K. Böhne. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Damit die lektüre dieser reden nutzbringend sei, muss indes der lehrer selbst sorgfältig vorbereitet sein and sich ganz in den inhalt derselben vertieft haben, ehe er die lektüre beginnen lässt. Auch darf nicht verhehlt werden, dass, obwohl die *majorität* für aufnahme in die liste entschieden hat, *gewichtige stimmen* „*Home Rule*“ als überhaupt nicht in die schule gehörend betrachten, weil es eine zu eng begrenzte politische streitfrage behandelt.

<sup>2</sup> Obwohl die *mehrzahl* für aufnahme in die liste entschieden hat, wird von derselben doch eine *eingehendere kommentirung*, namentlich im bezug auf schul-realien, spiele etc., gewünscht, so dass eine sorgfältige *revision* des *kommentars* für die nächste *auflage* empfohlen werden muss. Ebenso lässt das *wörterbuch* öfters im stich.

<sup>3</sup> Neben dieser klassischen, aber für unsere schulen viel zu umfangreichen ausgabe (450 seiten!!) des mit recht beliebten werkes sollte die verlagshandlung eine *entsprechend verkürzte* mit anmerkungen und wörterbuch herstellen lassen. Die ältere, umfangreiche würde für *privatlektüre* gewiss immer noch freunde genug finden.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Hume, <i>The Reign of Queen Elizabeth.</i>	Renger, A. Fritsche. 2. Aufl. M. 1,30.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl. W. Knörich. M. 0,80.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
Irving, Wash., <i>Abbotsford.</i>	Velh. Kl., O. Hallbauer. M. 0,75.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Christmas.</i>	Renger, G. Tanger. M. 0,90.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Sketchbook.</i> (Auswahl.)	Fleischer, Leipzig. H. Ahn. M. 1,60.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, — (Selection.)	Lindauer, München. Englert. 1898. M. 1,20 ungeb.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, — (English Sketches.)	Renger, G. Wolpert. M. 0,90.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
Kron, R., <i>The Little Londoner.</i>	J. Bielefeld, Karlsruhe i. Bad. 2. Aufl. 1899. M. 2,40.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>English Daily Life.</i> <sup>1</sup>	Derselbe Verlag. 1900. M. 2,40.	mädchen	mitt. u. oberst.	stat.	kurs.	priv.
<i>Life and Exploits of Robin Hood.</i>	Renger, W. Heymann. M. 1.	kna- ben	III	stat.	kurs.	priv.
Longfellow, <i>A Selection from his Poetical Works.</i>	Fleischer. Leipzig. H. Ahn. M. 1,80.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Evangeline.</i>	Friedb. u. Mode. E. Schmid. M. 1.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Weidmann, O. Dickmann. 4. Aufl. 1896. M. 1,30.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Courtship of Miles Standish.</i>	Gesenius, O. Dickmann. M. 0,80.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
Macaulay, Lord, <i>Argyle's and Monmouth's Attempts on Scotland and England in 1685.</i>	Kühtmann, O. Schmager. M. 1. (Textausgabe.)	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>2</sup>	Lindauer, München. Wimmer. 1895. M. 1,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Spezialausgabe für Mädchenschulen.<sup>2</sup> Nur sachliche, keine sprachlichen Fußnoten, kein Wörterbuch.  
Der Lehrer muss also dies alles ersetzen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Macaulay, <i>England before the Restoration.</i>	Tauchnitz, W. Ihne. M. 0,70. kart. M. 0,80.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>England under Charles II.</i>	Tauchnitz, W. Ihne. M. 1. kart. M. 1,10.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>History of England.</i>	Friedberg u. Mode, K. Meurer. (4 teile.) à M. 1,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, 48 charakteristische abschnitte aus bd. I der <i>History of Eng- land.</i>	O. Schulze, Cöthen. Deutsch- bein. M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, O. Schwalbach. M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, — (3 teile.) I bis 1660, II bis 1685, III England in 1686. <sup>1</sup>	Weidmann, F. Meffert. 2. Aufl. von teil I, je à M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Selections from . . .</i>	Lindauer, Mün- chen. R. Acker- mann. 1894. M. 1,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>State of England in 1685.</i>	Renger, A. Kressner. M. 1,40.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Violet, Leipzig. K. Sachs. 2. Aufl. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Duke of Mon- mouth.</i>	Kühtmann, O. Schmager, (Textausg.) M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, O. Werner. M. 1,30.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Tauchnitz, Im. Schmidt. M. 1. kart. M. 1,10.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, A. Werner. 3. Aufl. M. 0,90.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Siege of Lon- donderry and Ennis- killen in 1689.</i>	Velh. Kl. K. Bandow. M. 0,60.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Warren Hastings.</i>	Haude u. Spener, Berlin. Im. Schmidt. M. 2.	jede	II	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Dürfte etwas gekürzt, bez. mit *auswahl* gelesen werden. (334 seiten!)



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Macaulay, Warren <i>Hastings</i> . <sup>1</sup>	Renger, A. Kressner. M. 1,40.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>2</sup>	Tauchnitz, R. Thum. M. 1,50 kart. M. 1,60.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., E. Pätisch. M. 1,30.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
MacCarthy, <i>The Indian Mutiny</i> , aus „ <i>History of our Own Times</i> “.	Tauchnitz, A. Hamann. kart. M. 0,70. Wb. M. 0,20.	kna- ben	II/I	stat.	kurs.	priv.
Mackarness, <i>Amy's Kitchen. (A Village Romance.)</i>	Velh. Kl., B. Klatt. M. 0,50.	mäd- chen	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>A Trap to catch a Sunbeam.</i>	Velh. Kl., E. Grube. M. 0,60.	mäd- chen	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Old Joliffe.</i>	Velh. Kl., F. Friedrich. M. 0,50.	mäd- chen	II	stat.	kurs.	priv.
Marryat, <i>Masterman Ready.</i>	Baumgärtner, Leipzig. Th. Lion. M. 2,70,	kna- ben	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Lenz, Leipzig. P. Weeg u. H. Schmick. M. 2.	kna- ben	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Mauke, Ham- burg. K. Bülow. M. 2,25.	kna- ben	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Peter Simple.</i>	Velh. Kl., A. Stange. M. 1,20.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Children of the New Forest.</i>	Friedb. u. Mode, G. Schneider, 1887. M. 1.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, G. Wol- pert. M. 1,40.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., A. Stange. M. 0,90.	jede	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The three Cutters.</i>	Friedb. u. Mode, Glabbach, 1897. M. 1. Wb. M. 0,20.	kna- ben	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., E. Pätisch. M. 0,60.	kna- ben	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Settlers in Canada.</i>	Velh. Kl., A. Benecke. M. 1,30.	kna- ben	II	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Sachliche anmerkungen dürften vermehrt und eingehender sein.  
Vorläufig muss der lehrer nachhelfen.

<sup>2</sup> Dürfte gekürzt werden. (240 seiten!)

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Massey, C., „ <i>God save the Queen</i> “. (Briefe u. tagebücher einer reise von 2 knaben aus Afrika zum jubiläum der königin.)	Spindler, Leipzig. L. Fries. 1899. M. 1,40. Wb. 0,40.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
Mill, John Stuart, <i>On Liberty</i> . <sup>1</sup>	Gärtner, K. Wehrmann. M. 1,20.	kna- ben	I	stat.	kurs.	priv.
Milton, John, <i>Paradise Lost</i> .	Klingenstein, Salzwedel. W. Münch. M. 2.	kna- ben	I	stat.	kurs.	priv.
<i>Modern Travels and Explorations, by Darwin, Whymper and others.</i>	Gärtner, Krollick. M. 1,20. Wb. M. 0,40.	kna- ben	I	stat.	kurs.	priv.
<i>Parlamentsreden, englische.</i> <sup>2</sup>	Weidmann, L. Türkheim. M. 1,50.	kna- ben	I	stat.	kurs.	priv.
Scott, Walter, <i>History of Scotland. (James IV, V and Mary Stuart.)</i>	Velh. Kl., F. Friedrich. M. 1,20.	kna- ben	III/II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Ivanhoe</i> (im auszug). <sup>3</sup>	Renger, E. Penner. M. 1,40.	kna- ben	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Kenilworth</i> . (Auszug.) <sup>4</sup>	—	—	—	—	—	—
—, <i>Marmion</i> .	Weidmann, K. Sachs. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Medieval Scenes from the Land of W. Scott. (Aus „The Fair Maid of Perth.“)</i>	Renger, H. Bahrs. M. 1,10.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Quentin Durward</i> .	Renger, F. Pabst. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Nur für einen lehrer geeignet, der den trefflichen, populär-philosophischen inhalt seinen schülern klar und anziehend zu machen versteht. Die *sachlichen noten* dürften deshalb in beiderseitigem interesse wohl vermehrt werden. Die lektüre möchte sonst wohl selbst für eine reife OI noch zu schwer sein.

<sup>2</sup> Setzt eine gute klasse und einen tüchtigen lehrer voraus. Vielleicht am besten nur zur *privatlektüre* (im sinne der liste) zu empfehlen.

<sup>3</sup> Des vokabelreichtums wegen nur mit einer *guten* klasse zu lesen. Auch dürfte die ausgabe noch *gekürzt* werden.

<sup>4</sup> Sowohl die vorhandenen *ausgaben* als das *werk selbst* sind in den gutachten zu verschieden beurteilt, um schon eine entscheidung treffen zu können. *Non liquet*.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Scott, Walter, <i>Tales of a Grandfather</i> . (Textausg.) <sup>1</sup>	Kühtmann, O. Schulze. M. 0,90. Wb. M. 0,25.	jede	III	stat.	kurs.	priv.
—, —	Sigismund u. Volckening, Berlin. H. Löwe. M. 1.	jede	III	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>2</sup>	Velh. Kl., F. Friedrich. M. 0,75.	jede	III	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>3</sup>	Weidmann, E. Pfundheller. 4. aufl. M. 1,50. Wb. M. 0,50.	jede	III	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Lady of the Lake</i> . <sup>4</sup>	Friedberg u. Mode, Krummacher. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Groppe, Trier. H. Ahn. M. 1,35.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, W. Wagner. M. 2,40.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., O. Thiergen. M. 0,80.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Lay of the Last Minstrel</i> .	Velh. Kl. O. Natorp. M. 0,80.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Waverley</i> .	Velh. Kl., E. Penner. 2 teile à M. 0,80.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
Seamer, <i>Shakespeare Stories</i> . <sup>5</sup>	Herbig, Berlin. H. Saure. 3. aufl. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Da kein kommentar vorhanden, nur für sehr kundigen lehrer brauchbar. Wörterbuch mit phonetischer umschrift.

<sup>2</sup> Da im kommentar und wörterbuch die gleichen vokabelverdeutschungen stehen, dürften dieselben wenigstens im kommentar künftig wegb bleiben. Oder auch umgekehrt!

<sup>3</sup> In dieser sonst trefflichen ausgabe ist leider der druck nicht den hygienischen anforderungen entsprechend. Sie kann daher nur mit dem vorbehalt empfohlen werden, dass die neue schriftleitung (Lücking-Hausknecht) ungesäumt einen neudruck mit grösseren lettern und besserem papier etc. veranlasst.

<sup>4</sup> Auch hier ist der druck zu klein, muss daher neudruck mit grösseren lettern von der verlagshandlung gefordert werden.

<sup>5</sup> Obwohl gewichtige stimmen gegen alle „Shakespeare stories“ sich aussprechen und nur die originale selbst — natürlich in purifizierten

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Seeley, <i>Expansion of England.</i> (Textausg.) <sup>1</sup>	Kühnmann, Opitz. M. 1,40.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
Shakespeare, <i>A Midsummer Night's Dream.</i> (Textausg.) <sup>2</sup>	Grädener, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>As you like it.</i> (Textausg.) <sup>3</sup>	Derselbe Verlag. L. Pröscholdt. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Coriolanus.</i>	Velh. Kl. O. Thiergen. M. 0,90.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>4</sup>	Weidmann, A. Schmidt. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Hamlet.</i> <sup>5</sup>	—	—	—	—	—	—
—, <i>Henry V.</i> <sup>6</sup>	Weidmann, W. Wagner. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Julius Caesar.</i> <sup>7</sup>	Friedb. u. Mode, H. Isaac. M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.

schulausgaben — gelesen haben wollen, so bleibt doch für schulen, die nur wenige jahre mit geringer stundenzahl dem englisch widmen können (z. b. gymnasien) das unleugbare bedürfnis, den schülern wenigstens einen „vorgeschmack“ von Shakespeare zu geben, der sie reizt, die originale selbst zu lesen, sobald sie können.

Was den angeblich „allzu altertümelnden stil“ der erzählungen anlangt, so ist gerade das, unseres erachtens, der hauptvorteil dieser Seamerschen erzählungen gegenüber Lamb's *Tales from Shakespeare*, dass sie jene durch den Inhalt sehr nahe gelegte klippe sehr glücklich vermeiden, soweit dies, der natur der sache nach, überhaupt möglich ist. Was davon noch übrig bleibt, kann unmöglich schaden stiften, wenn der lehrer irgendwie seine schuldigkeit thut, auf den unterschied der alten, Shakespeareschen und der modernen ausdrucksweise gebührend aufmerksam zu machen.

<sup>1</sup> Bei dem aktuellen interesse, das die in diesem buche behandelte „expansion“ auch für uns deutsche hat, wäre eine ausgabe mit guter einleitung, kommentar und wörterbuch sehr zu wünschen.

<sup>2</sup> Eine gute ausgabe mit einleitung und anmerkungen fehlt noch.

<sup>3</sup> Wie beim vorhergehenden!

<sup>4</sup> Ausstattung ungenügend, bedarf des neudrucks! (s. bei Scott, *Tales of a Grandfather* desselben verlags!)

<sup>5</sup> Eine „zweifelloso brauchbare“ ausgabe fehlt noch.

<sup>6</sup> Wie zu *Coriolanus*! Ausstattung ungenügend.

<sup>7</sup> Ausstattung ungenügend! Neudruck notwendig.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Shakespeare, <i>Julius Caesar</i> . <sup>1</sup>	Grädener, Hamburg. L. Pröscholdt. (Textausg.) M. 0,60.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>2</sup>	Kühtmann, Hamburg. L. Pröscholdt. (Textausg.) M. 0,80. Wb. M. 0,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Meissner, Hamburg. E. Fritsche. M. 1,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, E. Penner. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>3</sup>	Tauchnitz, Im. Schmidt. M. 1. kart. 1,10.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, Riechelmann. M. 1,20.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>4</sup>	Weidmann, A. Schmidt. M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>King Lear</i> . <sup>5</sup>	Weidmann, A. Schmidt. M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Macbeth</i> . <sup>6</sup>	H. Bredt, Leipzig. K. Meurer. 2. Aufl. M. 1.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, E. Penner. M. 1,60.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>7</sup>	Tauchnitz, Im. Schmidt. M. 1. kart. M. 1,10.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, W. Wagner. M. 1,80.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Wie zu *Midsummer Night's Dream* und *As you like it* desselben verlags!

<sup>2</sup> Als blosse textausgabe nur für sehr kundigen lehrer brauchbar; s. zu Seeley, *Expansion* und Shakespeare, *Midsummer Night's Dream*!

<sup>3</sup> Auch für *studirende* sehr zu empfehlen.

<sup>4</sup> Ausstattung ungenügend. *Neudruck* notwendig.

<sup>5</sup> Wie zum vorübergehenden!

<sup>6</sup> Nur unter vorbehalt *vorschriftsmässigen neudrucks*! Dies gilt auch von den anderen bisher erschienenen bändchen von Meurers Shakespeare für schulen, *Merchant of Venice* und *Julius Caesar*, die erst bei Römke & Co. in Köln verlegt wurden, jetzt bei H. Bredt in Leipzig erscheinen.

<sup>7</sup> Auch für *studirende* sehr zu empfehlen.

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Shakespeare, <i>Macbeth</i> .	Velh. Kl., O. Thiergen. M. 0,80.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Measure for Measure</i> . (Textausg.) <sup>1</sup>	Grädener, Ham- burg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Merchant of Venice</i> .	Freytag, Im. Schmidt. M. 1,80.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>2</sup>	Friedberg u. Mode, H. Isaac. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>3</sup>	Grädener, Ham- burg. (Textausg.) M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>4</sup>	Renger, O. Dick- mann. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, L. Riechelmann. M. 1,80.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., E. Penner. M. 0,60.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>5</sup>	Weidmann, H. Fritsche. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Merry Wives of Windsor</i> . (Textausg.) <sup>6</sup>	Grädener, Ham- burg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Othello</i> . <sup>7</sup>	—	—	—	—	—	—
—, <i>Richard II</i> .	Teubner, L. Riechelmann. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Velh. Kl., E. Pätsch. M. 0,90.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Richard III</i> .	Dieselben. M. 1,10.	jede	I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> S. oben bei *Jul. Cæsar* desselben verlags!<sup>2</sup> Wie zu *Jul. Cæsar* desselben verlags!<sup>3</sup> Wie zu *Jul. Cæsar*, *Midsummer Night's Dream* und *As you like it* desselben verlags: ohne einleitung und anmerkungen nur für wenige lehrer im unterricht verwendbar.<sup>4</sup> In akt V, der nur 1 sc. hat, sollten v. 22, 109, 130, 230 und 231, ihres schlüpfrigen doppelsinnes wegen, ausgemerzt werden.<sup>5</sup> Wie zu *Merchant* und den anderen Shakespeare-ausgaben desselben verlags!<sup>6</sup> Wie zu *Merchant* und den anderen Shakespeare-ausgaben desselben verlags.<sup>7</sup> Eine unbeanstandete ausgabe fehlt bis jetzt noch.



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Shakespeare, <i>Romeo and Juliet</i> . <sup>1</sup>	—	—	—	—	—	—
—, <i>The Tempest</i> . (Textausg.) <sup>2</sup>	Grädener, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Dr. Stolte, Hamann. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Twelfth Night or What you will</i> . <sup>3</sup>	Tauchnitz, H. Conrad. M. 1,40. kart. M. 1,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Two Gentlemen of Verona</i> . (Textausg.) <sup>4</sup>	Grädener, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
Sheridan, <i>The Rivals</i> .	Groppe, Trier. H. Ahn. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, Riechelmann. M. 1,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The School for Scandal</i> .	Lindauer, München. Türkheim. 1897. M. 1,30.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, —	Teubner, O. Dickmann. M. 1,80.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
Smiles, <i>Industrial Biography</i> .	Gärtner, F. Glau-ning. M. 1,20.	kna- ben, beson- ders real- u. gewb.- schul. desgl.	II/I	stat.	kurs.	priv.
Smith, Goldwin. <i>A Trip to England</i> . <sup>5</sup>	Gärtner, G. Wendt. M. 1,20.	desgl.	II/I	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Wie zu *Othello*: eine unbeanstandete ausgabe fehlt noch.

<sup>2</sup> Wie zu *Merry Wives* und den anderen Shakespeare-ausgaben desselben verlags!

<sup>3</sup> Einige stimmen wollen diese ausgabe nur für *seminarien* oder für *studenten* gelten lassen, „da der wissenschaftliche apparat über das bedürfnis der schule hinausgehe“; rücksichtlich des *wertes* der bearbeitung sind aber *alle stimmen einig*. Jener einwand ist uns daher nicht wichtig genug erschienen, um die ausgabe unserer jugend vorzuenthalten.

<sup>4</sup> Wie oben zum *Tempest* desselben verlags!

<sup>5</sup> Jedoch sind, nach ansicht solcher kollegen, die es erproben, nur die kapitel 8—30 für *klassenlektüre* zu empfehlen, da kapitel 1—7 zu vorwiegend *statistisches*, insbesondere *viele namen* mit kurzen bemerkungen enthalten, die schwer im gedächtnis der schüler haften und

Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
<i>South Africa, Sketches by Trollope, Froude, Lady Barker.</i> <sup>1</sup>	Gärtner, Feyerabend. M. 1,50.	jede	III/I	stat.	kurs.	priv.
Stanhope, Earl, (Lord Mahon), <i>Prince Charles Stuart.</i> <sup>2</sup>	Tauchnitz, H. Krummacher. M. 1,20. kart. M. 1,30.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
<i>Stories for the School-room. (Various Authors.)</i>	Freytag, Joh. Bube. 1898. M. 1,50.	kna- ben, mäd- chen	O III II	stat.	kurs.	priv.
—, fortsetzung: <i>More Stories etc.</i>	Dieselben. 1899. M. 1,50.	kna- ben, mäd- chen	O III II	stat.	kurs.	priv.
<i>Stories from English History.</i>	Dieselben. 1897. M. 1,80.	kna- ben, mäd- chen	O III II	stat.	kurs.	priv.
Tennyson, <i>Ausgewählte gedichte.</i>	Klingenstein, Salzwedel. H. Fischer. M. 0,80.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>A Selection from his Works.</i>	Fleischer, Leipzig. J. Ahn. M. 1,60.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
—, <i>Enoch Arden and Other Poems.</i> <sup>3</sup>	Friedberg u. Mode, E. Regel. M. 0,80.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
—, — <sup>4</sup>	Tauchnitz, A. Hamann. 1886. M. 0,70. Wb. M. 0,20.	jede	I	stat.	kurs.	priv.

wenig interesse erwecken können. Es dürfte sich daher empfehlen, dass der lehrer den inhalt von kapitel 1—7 nur zu einer von ihm den schülern vorzutragenden einleitung in die folgenden kapitel 8—30 benützt, die nach übereinstimmendem urteil aller gutachten ebenso interessant als lehrreich sind. Vielleicht entschliesst sich der herausgeber für eine hoffentlich recht bald nötig werdende neue aufgabe zu einer entsprechenden umgestaltung der kapitel 1—7.

<sup>1</sup> Da das original schon 1885 erschienen ist, so ist nicht zu übersehen, dass jetzt vieles sehr verändert ist.

<sup>2</sup> Dürfte etwas gekürzt werden; wörterbuch wünschenswert!

<sup>3</sup> Die bemerkungen über die metrik bedürfen hie und da der revision.

<sup>4</sup> Kommentar der revision und ergänzung bedürftig. (Weniger blosse übersetzungen, mehr sachliche erklärungen, die oft sehr nötig.)



Verfasser, werk	verlag, bearbeiter, auflage, preis	schule	klasse	stat.	kurs.	priv.
Tennyson, <i>Idyls of the King</i> . <sup>1</sup>	Dr. Stolte, A. Hamann. M. 1.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
Thackeray, <i>A Selection from . . .</i>	Fleischer, H. Ahn. M. 1,35.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
<i>The Heroes of English Literature.</i>	Gärtner, Rost. M. 1,40.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
Traill, Mrs., <i>In the Forest. Pictures of Life and Scenery in the Woods of Canada.</i>	Renger, Cl. Klöpper. M. 0,80.	jede, besonders aber mädchen	II	stat.	kurs.	priv.
Trollope, <i>Drei erzählungen.</i>	Freitag, J. Ellinger. M. 1,50.	jede	II/I	stat.	kurs.	priv.
Tyndall, <i>Fragments of Science</i> . <sup>2</sup>	Gärtner, W. Elsässer u. P. Mann. M. 1,20. Wb. M. 0,50.	jede	I	stat.	kurs.	priv.
<i>Useful Knowledge.</i> (Materialien zu sprachübungen u. lektüre.)	Gärtner, J. Wershoven. M. 1,20. Quest. M. 0,30.	jede	II	stat.	kurs.	priv.
Yonge, Mrs., <i>The Book of Golden Deeds.</i>	Pierer, Van Muyden u. Rudolph. M. 0,60.	mädchen	II	stat.	kurs.	priv.
—, —	Renger, G. Wolpert. M. 1.	mädchen	II	stat.	kurs.	priv.
—, — (Textausg.)	Dieselben. M. 0,60.	mädchen	II	stat.	kurs.	priv.
—, <i>The Little Duke or Richard the Fearless.</i>	Tauchnitz, E. Roos. M. 0,90. kart. M. 1. Wb. M. 0,20.	mädchen	I. Stufe	stat.	kurs.	priv.

<sup>1</sup> Der *schwierigkeiten* wegen (die durch einleitung und kommentar allerdings wesentlich vermindert sind) vielleicht doch nur der *privatlektüre* reifer primaner zuzuweisen; jedenfalls *Idyl II* wegen des, obwohl mit aller dichterischen feinheit behandelten, *ehebrecherischen verhältnisses* von Lancelot und Guinevere.

<sup>2</sup> Nur in der hand eines *naturwissenschaftlich gebildeten lehrers* mit nutzen verwendbar.

Heidelberg.

Prof. dr. H. MÜLLER.

#### DIE WIENER THESEN.

(Schluss.)<sup>1</sup>

These 7. Die *klassenlektüre* — im mittelpunkt des unterrichts stehend — berücksichtigt vorwiegend die moderne prosa. Die *auswahl* ist nach folgenden Gesichtspunkten zu treffen:

<sup>1</sup> Vgl. *N. Spr.* VI, s. 657 ff.; VII, s. 52 ff., 371 ff.

- a. die klassenlektüre hat in erster linie die kenntnis des fremden volkstums — der realien — zu vermitteln, möglichst mit verwendung von *bildern*. Es empfiehlt sich:

für *obersekunda*: die feste einprägung des äusseren *geschichtlichen* rahmens, der *geographie* des landes und *topographie* der *hauptstadt*;

für *prima*: die einföhrung in die für die *gegenwärtigen* zustände entscheidenden perioden der geschichte; besprechung bedeutsamer *tagesereignisse*.

- b. Das *technologische* ist in bescheidenem umfange zu berücksichtigen.  
c. Den *dichtern* ist nicht mehr als ein semester zu widmen; zu bevorzugen sind werke mit nationaler färbung.

Für die *auswahl* der klassenlektüre wird dem eigenen ermessens auch dann noch ein weiter spielraum gelassen werden, wenn man sich über die *gesichtspunkte* geeinigt hat. Meine vorschläge in bezug auf die letzteren möchte ich noch durch einige *allgemeine* erörterungen stützen, denen ich vielleicht einen besonderen wert beimessen darf, da ich nach der früheren *und* der hier skizzirten methode den unterricht erteilt habe. Ich setze dabei immer eine im wesentlichen nach alter resp. vermittelnder methode vorgebildete obersekunda voraus.

Dem schüler der oberen klassen der realanstalten ist ein festes quantum an realen kenntnissen einzuprägen. Wie das im einzelnen zu erreichen, welchen gebieten die realien zu entnehmen, wie sie auf die drei klassenstufen zu verteilen seien, kann einstweilen dahin gestellt bleiben; ich mache nur vorschläge, um die diskussion auf bestimmte punkte zu lenken und den von den lehrplänen offen gelassenen rahmen auszufüllen.

Grundsätzlich wird man mir wohl zustimmen, dass die obersekunda eine art vorkursus bilden oder auch den geschichtlich-geographischen rahmen abgeben muss, den man dann in prima nach belieben ausfüllen kann, auch ohne dass die aneignung der realien sich unbedingt an die klassenlektüre anschliessen oder in fester systematischer form erfolgen müsste. In der klassenlektüre ist indessen neuerdings die auswahl so reich geworden, dass jene forderung mit jedem jahre leichter erfüllt wird; übrigens können ja auch *bedeutsame tagesereignisse* *besprochen* werden, um in die kenntnis aktueller resp. früherer verhältnisse einzuföhren. Wie weit bilder heranzuziehen, kann eine offene frage bleiben; aber dass unsere bibliotheken für diese zwecke weit reichlicher ausgestattet werden könnten, unterliegt keinem zweifel. Für England hat die hamburgere realienausstellung einen begriff davon gegeben; Leipzig wird nach allem, was ich höre, für Frankreich sogar glänzendes leisten. Aber die *arbeit* soll auch nicht ohne vergnügen noch genuss sein. Unter diesem gesichtspunkt lasse ich den dichtern im weiteren sinne ihr recht. Denn auch in diese seite des nationalen lebens soll der reifere schüler eingeföhrt werden; es muss ihm z. b. der gegensatz zwischen Shakespearescher genialität und französischem klassizismus vorgeföhrt werden, er muss einen einblick darein gewinnen, worin auf



diesem gebiete wie auf anderen das fremde volk seine ideale findet, und in welcher form es eine verkörperung derselben anstrebt, mit welchen mitteln es sie erreicht. — Also doch wieder ein *reale*, werden die gegner sagen! Gewiss. Man mag gern von banausentum reden; damit schlägt man glücklicherweise niemanden mehr tot.<sup>1</sup> Wir sollen uns aber bescheiden lernen und weniger an unsere oder der schüler unterhaltung denken, als die grundlage legen, von der aus der primaner im stande ist, in *reiferen* jahren die schätze der fremden litteratur zu geniessen; von uns soll er die realen thatsachen lernen, die ihn vor schiefen auffassungen, vor vorurteilen, vor thörichten verglichen bewahren, die m. a. w. die vorbedingung sind, um zum wirklichen verständnis fremder völker und zu einem wirklichen genuss der früchte zu gelangen. Wenn ich mich nicht — im interesse des abschlusses meiner bemerkungen — kurz fassen müsste, würde ich diese auffassung der klassenlektüre gern noch im einzelnen erläutern, würde ich auch den nachweis liefern, dass, wenn denn mal *ideal* dem *real* gegenübergestellt werden soll, meine vorschläge auch eine ideale durchführung gestatten, während der vertreter des idealen trotz seines lustwandels auf dem Parnass *in praxi* der grösste banause sein kann. Ich beschränke mich auch hier darauf, zu erklären, dass ich an c. festhalten muss, und dass ich bitte, an der (notwendiger weise!) schroffen fassung keinen anstoss zu nehmen, auch nicht zu vergessen, dass *these 9* die hand zum etwaigen kompromiss reicht.

These 8. *Litteraturgeschichte ist in jeder form ausgeschlossen.*

Die *fassung* dieser these gebe ich schon jetzt preis. Meine eigene auffassung steht damit im widerspruch, wie auch aus dem zu these 7 gesagten hervorgeht. Dagegen kann sie stehen bleiben, wenn nur *geschichte* gesperrt wird. Ich verwerfe eine behandlung der litteraturgeschichtlichen *entwicklung*, wünsche aber im französischen eine gewisse bekanntschaft mit der klassischen periode, der enzyklopädie, der romantik und eine orientirende einföhrung in die hauptsächlichen strömungen des jetzt die litteratur beherrschenden romans; im englischen sollen ausser Shakespeare die namen Milton, Pope, Goldsmith, Swift, Byron, Burns, Scott und allenfalls Coleridge neben den parlamentarischen rednern des vorigen jahrhunderts mehr als blosser namen sein und durch proben bekannt gemacht werden resp. zur privatlektüre und zu schülerreferaten verwendet werden. Dagegen scheint mir ein irgendwie systematisches hereinziehen der modernen und vollends der modernsten englischen litteratur nicht ratsam, weil Wordsworth zu schwer, Tennyson geschmacksache ist, die novellistik aber nur einen grossen brei darstellt, in dem heute dieses, morgen jenes ingrediens stärker hervortritt und in dem das charakteristische, wenn es überhaupt darin enthalten ist, für den schüler nicht genügend hervortritt.

These 9. Die frage, ob nur *chrestomathie* zu nehmen sei oder nur zusammenhängende werke, oder ob beides, will ich hier nicht an-

<sup>1</sup> Vgl. Münch in dem ber. des wiener neuphil.-tages, s. 30.

schneiden; sie ist für mich eine offene; doch will ich wenigstens konstatiren, dass ich durch meine erfahrungen mehr und mehr auf das wünschenswerte einer chrestomathie geführt bin, und zwar aus vorwiegend praktischen gesichtspunkten, da sie für privatlektüre und schulvorträge grosse vorteile bietet, andererseits gedichte enthält, die bekannt sein, vielleicht eingeprägt werden müssen.

These 10. *Deklamationen*, besonders dramatischer szenen, bei schulferien erscheinen als ein wesentliches förderungsmittel — sei nur der vollständigkeit wegen noch mal angeführt.

These 11. Die *schriftlichen arbeiten* sind in kürzeren zwischenräumen anzufertigen, etwa zur hälfte unter klausur; sie sind nur *freie* und tragen ausschliesslich den charakter der *nacherzählung* oder *nachbildung*. Zwischendurch empfehlen sich *diktate*.

Diese these ist wenig kontrovers. Ich möchte indes nur den vertrettern der *sprachlich-logischen schulung* eine konzession machen, indem ich ausdrücklich auf die bemerkungen zu thesen 6 und 7 verweise. Dann noch ein wort über *diktate*, wenn man diese bezeichnung zulassen will. Es empfiehlt sich nämlich, die freie arbeit, nachdem sie zurückgegeben ist, in der vom lehrer hergestellten resp. in der originalen form zu diktiren und in diesem diktat auch andere idiomatische oder stilistische änderungen, selbst grammatische hinweise, anzubringen (vgl. these 6).

These 12. Der VIII. verbandstag erklärt die *revision* der ordnung für die abschlussprüfung wie für die *abiturientenprüfung* für eine dringende notwendigkeit.

Ich gebe zu, dass die in Wien [erfolgte abstimmung über diese these nur geringe praktische bedeutung haben kann, selbst wenn die majorität dafür eine stattlichere gewesen wäre. Inzwischen ist aber Hamburg bereits mit einer revision vorgegangen; was ich damals nur als wahrscheinlich bezeichnen konnte, ist zur gewissheit geworden. Die vorbereitung der eben zur reife gebrachten primaner unserer neuen oberrealschule ist nach den in den thesen zum ausdruck gebrachten grundsätzen durchgeführt und hat die anerkennung des schulrates gefunden. Darüber gelegentlich näheres!

#### Schlusswort.

Ich habe es in meinen bemerkungen absichtlich vermieden, auf die inzwischen veröffentlichten entgegnungen einzugehen; ich hoffe, die zahl der äusserungen zu den thesen nimmt noch zu, damit bis pfingsten die nötige klärung stattgefunden hat und das schicksal der thesen weder durch eine *plumpe majorität* entschieden werde, noch in einen kompromiss ausläuft, von dem kein teil befriedigt ist. Dass ein brauchbarer kompromiss zwischen den entschiedenen und zaghaften reformern möglich ist, glaube ich schon jetzt zu erkennen; aber kein vergleich ist denkbar mit den *nichts als grammatisten*, welche ich als reaktionäre charakterisiren möchte. Das *ancien régime* — *direct et indirect*! — ist abgethan.

Hamburg.

G. WENDT.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

MAI 1900.

Heft 2.

---

## THE ACOUSTIC ANALYSIS OF THE VOWEL A.

The solution of the vowel problem presents so many difficulties that, although it has received most strenuous study, and much valuable work has been done, no agreement has yet been reached, or it would seem approached. Physicists have often contented themselves with the general propositions laid down and, it seems to me, proved in Helmholtz's great work, while language men have even at times ignored his results, and attempted to find some other solution than the patient analysis of the compound tones which the ear recognizes as the vowels of human speech.

The first investigators to utilize the phonograph in vowel-analysis were I believe Jenkin and Ewing,<sup>1</sup> but their results were not conclusive because not prosecuted far enough, and because the phonograph of that early date was a rudimentary instrument which did not preserve very perfectly the vowel timbre, and upon whose records it was therefore impossible to place great reliance. The apparatus employed was complicated and could be duplicated only in great laboratories. It was not well adapted to the use of isolated investigators.

Later investigations, notably those of Pipping,<sup>2</sup> have added interesting material for comparison, but it is still necessary to collate many independent observations, before we can claim to have established on a solid basis the detailed characteristics of any particular vowel sound.

---

<sup>1</sup> *Transactions of the Royal Society of Edinburgh*, 1878.

<sup>2</sup> *Acta Societatis Scientiarum Fennicae*, t. XX, 1894.

It is well to note that the accurate objective analysis of the vowel sounds of speech, besides its value in acoustics, in music, both vocal and instrumental, in elocution, and possibly in industrial applications, is a matter of the gravest concern to language students. In considering the laws of phonetic change it must never be forgotten that the link between speaker and hearer is in the ear, not in the muscular sensations which accompany speech-production. When the child learns to speak he does not share the muscular sensations of the parent or teacher, but the sounds the older speaker utters produce practically the same sensations in the child's ear as in that of the speaker from whom he is learning, and it is to attain a similar acoustic result that he aims. The accompanying muscular sensations become educative only after a certain degree of success has been gained in making the desired sounds. Hence, while most changes in speech-sounds in any speech-community are very gradual from the physiological standpoint, and the articulation-position of the speech organs changes by infinitesimal steps, cases may well occur where, in the same speech-community, a decided jump must be supposed to have taken place, as for example in the introduction of a uvular for a lingual *r*. This is difficult to explain except when we realize that the attempt of the new speaker is always to attain a definite acoustic result, and a partial success, sufficient to make the words easily recognizable, contents him and also contents the uninstructed hearer. The acoustic analysis of speech sounds when really completed is likely therefore to throw valuable light on the laws of sound change, and to assist students of language in the explanation of those laws.

Again, for the registration of dialectic peculiarities no physiological description is at all adequate unless it is fortified by the corresponding acoustic analysis. The difference between English *a*, in *father*, and the German *a*, in *vater*, or the French *a*, in *pas*, is a real difference which can be defined in part physiologically, by a minute description of the articulation position in each case, but a far more definite and complete differentiation can be attained when, but not until, the matter can be stated categorically in terms of acoustics as well.



The phonograph as a means of studying this problem has certain advantages over any direct graphic method yet devised, because there is always a ready test of the trustworthiness of the recorded wave in the reproduction of it as sound. When the reproduction is true and the timbre is clearly preserved without additions or subtractions which are noticeable to the ear, we may be very certain that the record when made legible to the eye will preserve, if no new errors are introduced, the essential characteristics of the particular timbre under consideration. With other apparatus much of the labor in vowel analysis has been absolutely wasted, because in dealing with frequencies of vibration often passing beyond 2000 vibrations to the second it is difficult, if not impossible to construct a recording lever which will record these vibrations without adding those of its own. The eminent scholars, Jenkin and Ewing, already mentioned, recognized this difficulty, and it is strange that it has been so often overlooked, since. The investigations based on the cymograph with Marey's airdrum, are largely untrustworthy from this cause. My own experiments with that instrument have convinced me that it can scarcely record acoustic waves at all, save possibly a low fundamental. What it does record is rather the varying intensity of expiration, and even this it falsifies by the introduction of its own vibratory rate. In using the phonographic record this danger is avoided by causing the record on the wax cylinder to pass very slowly under the tracer which is used to produce the visible record. In my experiments I have never used a rapidity greater than one thousandth part of the original velocity of revolution. In other words, a record which requires but one second to place upon the wax cylinder demands at least one thousand seconds or nearly seventeen minutes to reproduce in visible form.<sup>1</sup>

My simple apparatus was designed after numerous trials in conjunction with my colleague, Dr. F. C. Van Dyck, Pro-

<sup>1</sup> Der herr verf. übersieht, dass man das kymographion unter anderem zur untersuchung der *stimmhöhe*, nicht aber der mundresonanz verwendet hat, seine eigene methode sich übrigens schon bei L. Hermann (1890) findet. Vgl. auch Hensen u. a. W. V.

fessor of Physics in Rutgers College. We took an Edison automatic reproducer, in which a tiny sapphire knob follows the groove in the wax and sets the reproducing diaphragm in vibration, and removing this diaphragm fastened upon the reproducing lever, at the end opposite the sapphire knob, a rigid arm bearing an adjustable mirror, a gentle but uniform pressure of the knob in the furrow is secured by means of a spring, and a very slender beam of light is reflected from the mirror and focused on a strip of bromide paper carried on a revolving drum. As the knob rises and falls, following the varying depths of the furrow in the wax cylinder, the mirror causes the beam of light to trace a sinuous line on the moving photographic paper. All the essential parts of this apparatus are made clear in the accompanying cut, but no attempt is made to indicate details.

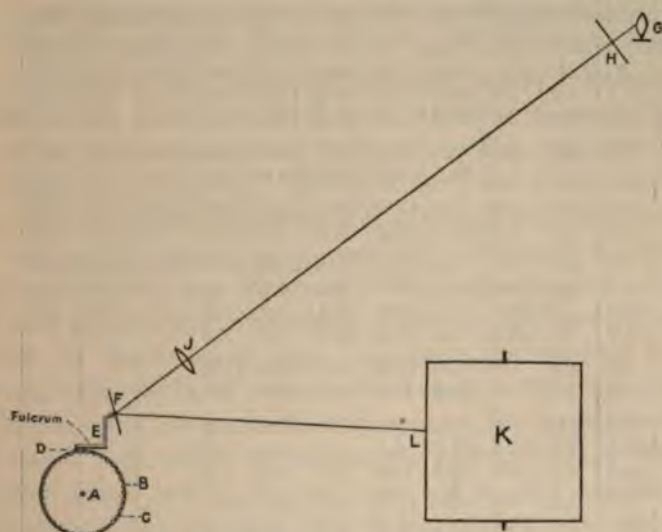
In the present series of experiments I have so arranged distances as to magnify the ordinates about one thousand times, the tracer working with an arm one eighth of an inch in length, and the distance from mirror to revolving drum being about ten and one half feet. Thus the ratio of one arm to the other was about one to one thousand and eight. On the other hand I so regulated the speed of my revolving drum as to magnify the abscissas about thirty-five times. By using lenses of longer focal distance almost any desired enlargement of ordinates may be obtained with practically no more trouble, while the amount of extension to be given to abscissas is still more easily controlled by simply varying the speed of the revolving drum.

To attain accurate results with this apparatus it is necessary in the first place in making the records, to preserve pitch and timbre as true and clear as possible. Each record should be tested carefully by a reproducer, and it is well to reject all records which when reproduced are not perfectly clear to those hearing them, when they have not been told what sound to expect. Again, in taking off a record a preliminary essential is that both wax-cylinder and drum be turned with great steadiness and uniformity of motion. I have found a good clock-work with a fan regulator fairly satisfactory, but



the more uniform the motion can be made the better. On this depends the reliability of the abscissas.

I present then in the following table the results thus far reached for the vowel *a*, that is the vowel heard in American speech in such words as *father*, *palm*, *part*, *papa* etc. This



- A = section of phonograph wax cylinder.
- B = surface of the wax.
- C = bottom of the furrow, with undulations much exaggerated.
- D = sapphire knob of tracer.
- E = rigid lever bearing adjustable mirror.
- F = adjustable plane mirror.
- G = source of light.
- H = plate with pin hole through which light passes.
- J = convex lens with conjugate foci at H and L.
- K = revolving drum carrying bromide paper.
- L = surface of paper on which point of light leaves the sinuous trace.

sound I believe to be essentially the same as the Italian *a*, but markedly distinct from the German *a*, or either of the French *a*'s. These analyses are only tentative of course and further researches may serve to modify some of the details. I do not think however that fundamental errors will be found.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
A <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	113	226	339	452	565	678	791	904	1017	1130	1243	
2	9.9	15.4	2.5	0.8	<b>11.5</b>	<b>16.1</b>	3.3	8.1	<b>21.2</b>	7.9	3.2	48.0
D	144	288	432	576	720	864	1008	1152	1296	1440	1584	
2	32.9	4.3	1.9	8.5	<b>14.8</b>	2.1	8.8	<b>13.5</b>	7.2	1.3	4.7	76.3
2	20.8	5.4	4.6	2.8	<b>8.6</b>	3.2	<b>12.0</b>	<b>16.8</b>	<b>11.8</b>	9.0	5.0	50.0
D <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	154	308	462	616	770	924	1078	1232	1386	1540	1694	
2	14.1	6.3	2.9	<b>12.5</b>	9.9	<b>15.1</b>	<b>25.3</b>	8.9	3.1	1.3	0.6	38.3
F	171	342	513	684	855	1026	1197	1368	1539	1710	1881	
2	21.5	3.7	7.4	<b>14.3</b>	3.7	<b>21.2</b>	<b>14.3</b>	6.6	4.3	2.7	0.3	34.9
3	5.6	4.8	2.9	<b>17.5</b>	5.0	<b>33.1</b>	<b>19.9</b>	2.1	6.1	1.9	1.1	62.3
F <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	181	362	543	724	905	1086	1267	1448	1629	1810	1991	
1	7.8	7.3	1.5	<b>18.2</b>	5.8	<b>29.6</b>	<b>15.0</b>	4.7	2.4	4.1	3.6	78.0
G <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	202	404	606	808	1010	1212	1414	1616	1818	2020	2222	
2	16.8	6.5	3.2	<b>14.8</b>	<b>18.5</b>	<b>26.3</b>	3.4	2.9	1.9	3.4	2.3	47.5
A <sub>2</sub> <sup>ff</sup>	226	452	678	904	1130	1356	1582	1808	2034	2260	2486	
1	9.2	3.6	<b>34.6</b>	8.0	<b>31.0</b>	2.6	6.2	1.4	0.8	1.2	1.4	75.0
2	13.2	5.2	<b>22.0</b>	9.8	<b>19.0</b>	<b>18.3</b>	5.9	2.3	0.8	2.0	1.5	93.8
2	15.9	2.8	<b>28.6</b>	8.0	<b>23.0</b>	<b>14.8</b>	4.7	2.2				65.4
B	240	480	720	960	1200	1440	1680	1920				
4	5.2	1.7	6.6	<b>46.3</b>	<b>13.8</b>	<b>19.4</b>	4.2	2.8				88.5
c	256	512	768	1024	1280	1536	1792	2048				
2	20.5	1.0	<b>11.5</b>	<b>51.0</b>	6.1	7.7	1.6	1.6				40.7
2	14.6	5.2	<b>14.0</b>	<b>14.5</b>	<b>22.6</b>	<b>22.2</b>	4.6	2.3				84.5
c <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	270	540	810	1080	1350	1620	1890	2160				
1	12.6	5.5	<b>35.1</b>	<b>24.4</b>	<b>10.8</b>	6.8	3.6	1.2				130.7
4	4.8	3.4	<b>14.0</b>	<b>37.9</b>	<b>22.2</b>	10.4	4.3	3.0				79.1
d	288	576	864	1152	1440	1728	2016	2304				
1	5.4	<b>18.2</b>	8.0	<b>57.3</b>	3.0	1.3	3.2	3.6				49.5
2	12.0	2.6	7.9	<b>29.8</b>	<b>27.5</b>	12.8	4.0	3.4				92.6
4	5.2	5.3	<b>14.1</b>	<b>32.8</b>	<b>28.4</b>	9.3	3.2	1.7				109.5
d <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	308	616	924	1232	1540	1848	2156	2464				
1	6.6	<b>44.6</b>	11.7	<b>24.1</b>	3.9	3.9	8.8	2.4				55.0
2	6.5	<b>18.9</b>	12.4	<b>47.1</b>	0.9	5.4	1.8	3.4				115.1
e	320	640	960	1280	1600	1920	2240	2560				
4	8.6	10.0	<b>45.7</b>	<b>13.2</b>	12.1	6.6	3.0	0.8				63.7
f <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	362	724	1086	1448	1810	2112	2534	2896				
4	9.5	<b>14.3</b>	<b>42.9</b>	<b>16.5</b>	9.5	2.5	3.5	1.3				31.5
g	384	768	1152	1536	1920							
4	8.6	<b>26.3</b>	<b>46.3</b>	14.0	4.8							35.0
a	426	852	1278	1704	2130							
4	5.7	<b>16.5</b>	<b>64.9</b>	6.0	6.9							58.2
c <sub>1</sub> <sub>1</sub> <sup>ff</sup>	540	1080	1620	2160	2700							
4	8.9	<b>70.5</b>	10.0	5.0	5.6							96.3
d	576	1152	1728	2304	2880							
4	<b>21.4</b>	<b>68.0</b>	4.0	5.6	1.0							74.3



The analyses here given represent the same vowel sung at different pitches, and sung with all possible steadiness both of pitch and timbre. The spoken vowels must be studied by the same method, but they present in some respects a still more complex problem, and it has been deemed wise to defer altogether the discussion of the differences between spoken and sung vowels until fuller observations are available.

In the table the pitch of the fundamental is recorded by its letter in the left hand column, which contains also opposite each record the number of the voice which produced it. Four voices have been thus far studied, numbered respectively 1, 2, 3, and 4. Numbers 1, 2, and 3 are barytones with different musical qualities but of nearly the same range; number 4 is a boy's voice, essentially a soprano so far as timbre and pitch are concerned. The larger number of the analyses presented are of voices 2 and 4, not because more records of those voices have been made, but because many records, particularly of voice 1, were made before I was able to secure a fine line on the bromide paper. These early records have been very useful for comparison, and are entirely similar to those shown (see p. 70), but were not so well adapted for the accurate measurements needed for mathematical analysis. Specimens of voice 1 have been analysed in sufficient number to show that divergences are slight and involve no essential differences, and the single specimen of voice 3 tallies very closely with voice 2 at the same pitch, save as to the relative strength of the fundamental.

In the top line of the table the number of the overtone is given, the fundamental being I, its octave II, the fifth above the octave III, etc. For ready comparison the number of vibrations to the second is entered in each case. These numbers correspond to the pitch-pipe used in this series of experiments, and assume as their basis  $c = 256$ .

A few points must be noted before I pass on to an elucidation of my results. At the lowest pitches the overtones up to the XVII. inclusive were computed, but in no case were any above the XI. large enough to be taken into consideration, and their percentages have accordingly for convenience been

omitted from the table. As we proceed upward in the scale it becomes unnecessary to register as many as XI, until with the highest V are amply sufficient to include all that are significant.

The trustworthiness of these calculations depends of course on the perfectness of the curves obtained, on the accuracy of the measurements of ordinates and abscissas, and on care in computation. As to the first point the chief source of error lies I believe in the fact that, however carefully the wax cylinder is planed, it is impossible to make its surface mathematically that of a true cylinder, and when ordinates are magnified one thousand times a very slight irregularity becomes plainly visible in the trace. By great care however in planing beforehand this source of error has been I think largely overcome, and a still higher degree of exactness has been obtained by basing the computations on the average ordinates of a number of similar waves and not on those of any one wave. It is only fair to add that where for comparison the ordinates of one typical wave have been computed the results have invariably tallied very closely with those obtained from averaging ordinates, so closely in fact that they might have been used in the table without changing it appreciably.

The second source of error, i. e. imperfect measurements, is one which is present in all physical experiments of this sort, and plays an important part. Great care has been exercised, measurements have been repeated, have been made by independent observers, and in all cases the results have agreed so closely as to affect in no wise any of the conclusions to which I have arrived. The very considerable labor of computation has likewise been done with so many checks that I feel confident no large errors have been introduced. Most of the analyses have been made twice over, and some of them three times to attain as high degree of trustworthiness as possible.

The figures given are reduced to a percentage basis, because otherwise the varying loudness of the sounds would too greatly disguise the similarity or dissimilarity of results. As a matter of fact the sum of all amplitudes, fundamental



and overtones, have in the analyses recorded in the table varied from 31.5 to 115.1. This sum is in each case printed in the last column of all, so that it will be easy for the reader to reduce the percentages back to the original figures if he desires. One effect of the change to a percentage basis should be noted. Bearing in mind the necessary imperfection of curves and of measurements, as already explained, amplitudes less than 2.0 (the unit being  $\frac{1}{400}$  of an inch) cannot be regarded as necessarily present objectively at all, particularly in the higher overtones. They may be present or they may be purely illusory, due to the limits of accuracy attained. Now this is true when the total sum of the amplitudes is low just as much as when it is high. Hence an amplitude of 1.5 is as unreliable when the sum of all the amplitudes is 33 as when it is 100. When therefore all are reduced to a percentage basis an amplitude of 4.5 in the former case is no more reliable than one of 1.5 in the latter, whereas an amplitude of 4.5 obtained directly from measurement and computation would certainly represent an objective reality. It is hoped in future experiments to attain a still higher degree of precision, by means of better measuring instruments which the Smithsonian Institution at Washington has generously aided me to secure.

Turning now to the table, observe in the first place that the relative strength of the fundamental varies widely, and follows no rule which is yet capable of formulation. A discussion of this very important point I reserve for a future occasion.

Observe again that among the overtones the greatest amplitude belongs generally to that one whose frequency of vibration is nearest 1150 (ca.) to the second. This is true independently of the pitch of the fundamental, and independently of the voice registered. I have printed in black type the larger amplitudes, and it will be noticed at a glance that they go diagonally down the page from the IX column at the top to the II column at the bottom, but that the number of vibrations to the second remains approximately a constant. Certain slight variations I shall note separately. Moreover all overtones whose frequencies fall between 1000 and 1300 to the second

are present, generally with considerable amplitudes, whereas, save at the higher pitches, frequencies above 1300 are not present as important factors.

Observe once more that there is a second frequency which represents what may be called a maximum, viz. at about 675 vibrations to the second. Here the amplitude of overtones is generally less than that of overtones in the neighborhood of 1150 vibrations to the second, but is still very considerable, and at one pitch, viz. *A*♯, the amplitude of III with a frequency of 678 is actually greater than that of overtone V with a frequency of 1130. This second maximum is by no means as steady as the first, but seems to be higher for voice 4 than for the men's voices. It is likewise much less easy to distinguish at the higher pitches, for when the fundamental has a frequency of 350 or over, the octave (II) with 700 would fall near one maximum and the III. with 1050 near the other, so that the two maxima would be represented by adjacent overtones, and not separated one from the other by an intervening overtone or overtones as at lower pitches of the fundamental. For voice 4 moreover the lower maximum seems to lie at about 800 instead of 675. Further experiments are needed to elucidate this point.

Lastly observe that the octave (II), and the fifth above the octave (III) are generally present at all pitches of the fundamental, but are for the most part very weak unless they chance to fall at or near one of the two maxima.

The figures of our table seem then to show that we are to expect for the vowel *a* at any pitch the following tones present:

1st. The fundamental, whose limits of variation in relative amplitude are very great.

2nd. Overtones II and III, generally weak, but when they chance to fall at either of the places which I have designated as maxima very strong.

3rd. The overtone or overtones, from II to VI, with frequencies of vibration falling between 575 and 800 to the second with a maximum at about 675 for the men's voices; or between 700 and 900 for the boy's voice, with a maximum perhaps at 800.



4th., and chiefly. The overtone or overtones, from II to X inclusive, with frequencies of vibration falling between 1000 and 1300 to the second, with a maximum at about 1150. This remains remarkably stationary for all the voices and at all pitches, save that at the very lowest the maximum seems to be a little lower, and that as we go up into the soprano notes the amplitudes at higher frequencies than 1300 are relatively more prominent, yet the place of the maximum seems to remain at about 1150.

It may be added that many other analyses which I have computed, not printed in the table for lack of room, are in complete harmony with the above, and no analysis yet made presents any important divergencies.

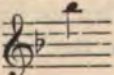
An explanation of these phenomena, so far at least as they are at present clear, may now be attempted. The mouth cavity for any one vowel is of a form that is approximately constant, although, as a matter of exact science, it varies more or less for each individual and for each individual utterance. In whispering the breath is simply forced through the resonance chambers of the throat and mouth (sometimes also the nose) by the force of expiration or inspiration. Here the vocal chords are quiescent, and which way the air goes makes little difference, though in practice the breath of expiration is used almost exclusively. Now just as is the case with any other resonator air blown through sets up acoustic waves of frequencies corresponding to the form of the resonator. So here the energy of expiration is sufficient to set up acoustic vibrations, but since the form of the resonator is in this case very irregular no one frequency has very greatly the advantage of others in its immediate vicinity. The result is a vastly composite sound-wave of small amplitude of vibration and without exact pitch. The approximate pitch is that given by those frequencies of vibration whose amplitudes are greatest, i. e. that tone which would be most strongly reinforced by the particular mouth-position if furnished to it by a vibrating body. But here this frequency has not enough advantage over its neighbors to attain dominance or to define pitch to the ear. Hence the exact musical expression of whispered vowels is impossible.

On the other hand when the vocal chords are set in vibration, in intoned speech, and the air-current is already charged with acoustic waves, the mouth, throat, etc. act precisely like any other resonators and respond powerfully to those overtones whose frequencies of vibration fit the particular form assumed by these cavities at the time. The number of tones thus produced depends upon the pitch of the fundamental, and the form of the resonators, and may be only one, or for the vowel *a* as many as five or six, or even more. Here the same energy of expulsion produces a vastly louder tone than in whispering, because the vibratory energy given to the air by the vocal chords is at the disposal, so to speak, of the resonators above them, and is transmuted in large part into the more rapid vibrations of the overtones. Even here other frequencies of vibration (which are not exact multiples of the fundamental) are no doubt present, just as in whispering, but are not large enough to be apparent in the curve, and to the ear are drowned by the far louder components which are overtones of the fundamental, i. e. whose frequencies of vibration are exact multiples of that of the fundamental. The matter can be made even more clear by an example which will be analysed in accordance with the facts given in the table. Let a man's voice utter the vowel *a* at D, or (as in these experiments) with a fundamental whose frequency of vibration is 144 to the second. Now by experiment we have found that the mouth-cavity in its *a*-position resounds to vibrations of frequencies anywhere from 1000 to 1300, with a maximum at about 1150. We shall then find that *a*, intoned at 144, will contain the VII., VIII., and IX. overtones, all of them fairly strong, but the VIII., falling at the point of maximum resonance (i. e. 1152 vibrations to the second), much the strongest. Again, in as much as another region of resonance, viz. 575—800, is recognized, we shall expect to find also overtones IV and V present in some strength, of which the V. should be much the stronger. So, if the fundamental has a vibratory frequency of 226, then overtones V and III should be far the strongest, each falling nearly at one of the two places of maximum resonance.

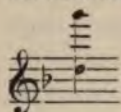


As between these two regions of resonance, that with its maximum at 1150 (ca.) is clearly the more constant and almost always the dominant one. This I take to be the mouth resonance proper, and the main or controlling characteristic of the vowel *a*, making it recognizable as the same vowel for all voices and at all pitches. The other region of strong resonance (575—800) or (700—900) with maxima at about 675 and 800 respectively I assume tentatively to be the total resonance of mouth and throat cavities resounding as one vessel. The following points about this may be noted. It varies considerably, and apparently may do so without disguising or altering the vowel quality for identification as *a*. This we should expect if my assumption is correct, for while it is part of the education in learning to speak to attain precision in making the mouth resonance correspond with that of other speakers in the same speech-community, the total resonance of mouth and throat would seem to be less easily adjustable, depending in part on dimensions not under the control of the speaker. We might properly expect in other words one constant, but it is not surprising that the second important resonance element, is not as constant or as characteristic, and may vary by way of individual difference between voice and voice. It seems for example that this secondary resonance region is higher for the soprano voice (that of women and children). Now it may well be that apart from the higher fundamental, one distinguishing characteristic of these voices is the higher total resonance of mouth and throat cavities resounding as one vessel, and this may be one mark of difference between a woman's voice and a man's when they are singing the same vowel in unison. However this point can be settled only after careful and long-continued experimentation.

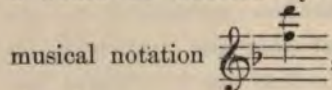
It is worth while to compare with these results the conclusions of Helmholtz. By an entirely different method and by the use of different apparatus he determined the absolute pitch of the principal German vowels. The pitch which he finds to be characteristic of the German *a* is  $b^7$

(ca. 904), in musical notation , but recognizes for it

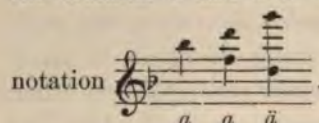
no second resonance. For *ä* on the other hand he finds two resonances,  $g^1$  and  $d$  (ca. 1536 and 576), in musical notation



. Now if for simplicity we represent my results apart from the fundamental note, and set down only the points of maximum resonance as computed from my curves, the American *a* would be denoted by  $d^1$  and  $f^2$  (ca. 1152 and 675), in



musical notation, and my *a* would thus stand between the German *a* and *ä* as will be seen at a glance in musical



notation. When to this we add the fact that

Helmholtz himself declares the English *a* to be higher than the German *a*, and sets its pitch at  $d$ , it will be realized how completely my results fall in with those of the great German physicist, save that we are now able to determine not only points of maximum resonance, but even to plot roughly the resonance curves (cf. p. 80) of a given vowel at each of its regions of resonance if it have more than one such region. I am inclined to think that English *a*<sup>o</sup> (in *all*) likewise has two regions of resonance, but am not yet ready to discuss this point in its relations to the work of Helmholtz.

In considering the figures given in the table it may be asked how the fact is to be explained that the lowest pitch there analysed gives the maximum resonance at IX (1017), instead of X (1130), which should theoretically be the loudest overtone at that pitch. The explanation of this I discovered by careful and repeated listening to voice 2, which I then observed has at so low a pitch some difficulty in keeping the quality pure. A marked tendency is manifested to pronounce not *a*, but a vowel shading off toward *a*<sup>o</sup>. A much more difficult question is raised by the fact that voice 2 gives a powerful resonance often as high as 1356, without disguising the vowel quality to the ear at all, while voice 1 shows



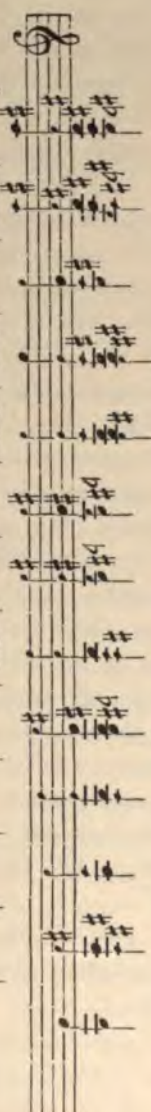
scarcely any resonance so high as that. At the same time it will be observed that the maximum resonance falls at the same point for voice 2 as for voice 1. It seems likely that differences of this sort are individual, and are among the marks of differentiation by which the ear so readily distinguishes the voices of those with whose speech it is familiar. That some of these marks of differentiation are not in the vocal chords is proved by the fact that we are often able to distinguish between even the whispered voice of well-known friends. Many other questions might be raised whose discussion must await a broader basis of induction.

The study of the vowels by this method plunges us into a maze of intricate problems. It is astonishing how sensitive the wave-form seems to be to small changes of timbre and pitch. The least untruth of timbre will at once change the places of maximum resonance. If the quality varies scarcely perceptibly toward  $a^e$  the main resonance maximum goes higher, or if toward  $a^o$  it goes lower. The least unsteadiness of pitch is at once revealed, showing itself not only in a shortening or lengthening of the fundamental wave, but also in a readjustment of the overtones upon the fundamental. The intensity of intonation also seems to play an important part, though as yet I have no complete data at hand to study this point. The openness of the mouth in the utterance makes an essential difference. One can pronounce  $a$  with mouth widely extended, or with the opening comparatively small. The ear hears a difference, but both sounds may be pure  $a$ 's. What the difference is the ear cannot decide. It is probable that the main difference in such cases consists in the varying relation of intensity between fundamental and overtones. Here too exact information can be gained only by continued observation.

The facts presented in one form in the table may be very clearly exhibited in musical notation as in the following



Upper or Main Resonance	1130	1296	1296	1232	1197	1197	1267	1212	1356	1356	1440	1536	1536
	1017	1152	1152	1018	1026	1026	1086	1010	1130	1130	1200	1280	1280
Lower or Secondary Resonance	904	1008	1008	924	684	684	905	606	904	904	960	1024	1024
	678	720	720	770	855	855	808	678	678	678	720	768	768
Notes of the Vocal Chords	565	576	432	462	513	342	362	404	452	452	480	512	512
	226	288	288	308	342	171	181	202	226	226	240	256	256
	113	144	144	154	171								

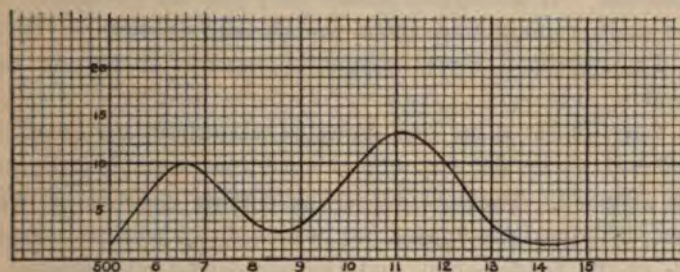


Upper or Main Resonance	1350	1620	1728	1728	1232	1232	1600	1448	1536	1620	11:2
	1080	1350	1440	1440	924	924	1280	1086	1152	1080	
Lower or Secondary Resonance	810	810	864	864	616	616	640	724	768	852	
	540	540	576	576	308	308	320	362	384	426	
Notes of the Vocal Chords	270	270	288	288	308	308	320	362	384	426	576



Here I have given greater size to the note representing those tones which are in the analyses represented by the greater amplitudes, but all the overtones whose presence may be depended upon from the figures are indicated. Underneath the staff I have placed rows of figures representing the notes shown in accordance with the number of vibrations to the second belonging to each. The figures are grouped in three divisions in accordance with the explanation which has been given of the nature of vowel production. The persistence of the main resonance region at about 1150 is clear at a glance, as well as the existence of a less prominent resonance region somewhat lower.

A complete account of any vowel should give its resonance curve, plotted on the basis of numerous observations. That



is, letting abscissas represent the number of vibrations in the time-unit (second), and ordinates amplitudes of vibration, the resonance curve would show at a glance what overtones would be present on any fundamental, and what their relative amplitudes would be. It is likely, as I have already intimated, that the resonance curve is not quite the same for any two voices, or perhaps even for the same voice at widely different pitches of the fundamental, but were observations numerous enough I have no doubt that an average might be struck which would give with approximate truth the characteristics of a vowel in any one dialect serving thus as an objective definition of that vowel. The foregoing attempt is purely tentative, based upon the analyses (for men's voices only) which I have thus far made of the vowel *a*. As yet I do not venture

to introduce details, but in this preliminary paper content myself with what I am sure will turn out to be merely an approximation.





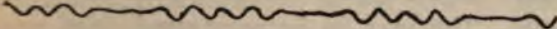
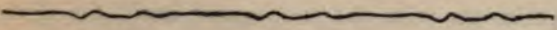




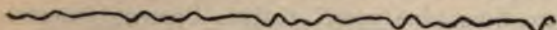




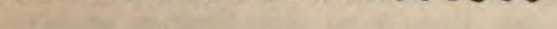




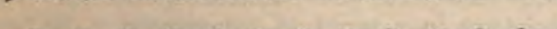
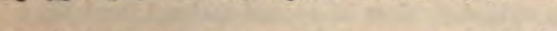

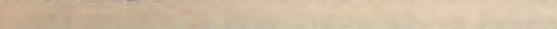


It may be of interest to show specimens of the curves on which the computations here treated have been based. To this end I have had a number of sections cut from the strips of bromide paper, mounted as a series and photographed, reducing them to about one third of their original size for convenience in publication. The lines were blacked a little by hand so that they might show more plainly when photographed, but were left in other respects exactly as they were. The pitch of the fundamental is placed at the side of each, and it is a mere matter of arithmetic therefore to compute what fraction of a second each wave-section in the figure represents. As a matter of fact they are all on nearly the same scale, representing about the  $\frac{1}{86}$  of a second.

The specimen waves suggest a remark or two in conclusion.

1st. There is no such thing as a constant wave-form for the vowel *a*, or for any other vowel, as some investigators have assumed. There is rather an infinite number of wave forms, differing from one another in accordance with the varying pitch of the fundamental, and the consequent readjustment of the overtones. Another series of differences is found at the same pitch, according as the various overtones are combined with the fundamental at varying phases. Even at the same pitch therefore, the timbre remaining the same, we may theoretically have an infinite number of wave forms, as the different combinations in phase may be infinite in number. As a matter of experiment I have secured waves of the same pitch and the same timbre, as shown by the analysis and by the ear, whose forms to the eye were very different because of phase differences. The causes and effects of these differences I have not as yet attempted to study. They present a fascinating problem for future study.

Conversely that two waves are of practically the same form, and would nearly coincide if superimposed, does not even prove that they belong to the same vowel. By driving



	Voice	Pitch	No. of waves
	2	113	2
	2	144	2+
	2	144	2+
	2	152	3-
	3	171	3+
	2	171	3+
	1	181	3+
	2	202	3+
	2	226	3+
	1	226	3+
	2	226	3+
	4	240	4+
	2	256	4+
	2	256	4+
	1	272	5
	1	272	5-
	4	272	5-
	2	288	4+
	4	288	5
	1	304	5+
	1	304	6-
	4	320	6-
	4	362	6+
	4	384	7
	4	426	8-
	4	540	10+

my drum a little faster, or the wax cylinder a little slower, which comes to the same thing, I can obtain waves from the vowel *a*<sup>e</sup> which are similar apparently in every respect to *a*-waves. This fact incidentally confirms the conclusion already arrived at, that it is the upper resonance rather than the lower which remains constant for any vowel, and that the lower resonance may vary within narrow limits without essentially altering the timbre. This may be further proved from some very simple experiments with the phonograph itself, for if the cylinder be driven in reproducing a record a little faster than in making it, the *a* given to the phonograph will be distinctly heard as *a*<sup>e</sup>; or conversely, if one slows up in reproduction *a* will come out as *a*<sup>o</sup>, or *a*<sup>e</sup> as *a*. If the lower resonance were as important or as characteristic as the upper this could not be the case. At the same time the upper resonance is not alone sufficient to determine vowel timbre, because otherwise an *a* if the speed of the cylinder were sufficiently increased in reproduction would be heard as *e*, or even *i*, which is not the fact, as any one can easily ascertain. Experiments of this sort are very readily carried on and throw a most interesting light on the whole subject. A further discussion is not however to my present purpose.

Although then there is no such thing as an *a*-wave recognizable as such by the eye, all *a*-waves have one mark which when once pointed out is obvious to the most casual observer, and is quite often distinct enough to serve as a ready means of identification. *A*-waves of whatever pitch show superimposed on the fundamental wave a short wave, whose undulations are prominent and easily counted. Now if the experimenter maintains in a series of experiments a uniform velocity of wax cylinder, first in record-making, and then in the tracing from the record, as also of the drum that bears the bromide paper so that a sound of one second's duration is always represented by the same length of sinuous line, *a*-waves are recognizable generally by a simple count of these short waves in any given length of line. There may be two, three, four, or more of them to each fundamental wave according to the pitch of the latter, but the number remains



nearly constant for the same length of line. For my experiments, while I have made many changes in speed-relations to test results, I have in general so adjusted movements to one another that a sound of one second's duration is represented by a sinuous line about 35 feet in length. Now at that speed a simple count of the short waves will give about 38 crests to the foot, i. e. about 1150 to the second. The reason of this of course is that the upper or main *a*-resonance is generally strong enough to impress its mark upon the entire wave, and the eye alone can determine the dominant overtone. Sometimes however the lower resonance (i. e. 575—800) is so strong relatively as to disguise the upper one to the eye, and mathematical resolution is necessary if one would be certain what vowel is represented. Such off-hand analysis by the eye can detect only the most prominent overtones, and is not of any great value. It certainly cannot take the place of careful measurements and computations.

2nd. A glance at the curves exhibited, which are simply average specimens, shows another phenomenon which is very striking. Most of these waves, particularly those of low fundamental, are sharply crested or very sinuous for about half the wave-length, and gently undulating or even straight for the other half. This is simply a beautiful example of interference. Generally, always at low pitches, the main resonance (1000—1300) is represented by two or more adjacent overtones, which of course interfere exactly as adjacent overtones from any source, producing intensified undulation for one half the distance between coincidence and coincidence, and silence perhaps, if they are nearly balanced, the other half. Take for example the wave of a fundamental 171, where overtones VI and VII (1026 and 1197) are strong. Here in each wave-length there are three short waves of strong undulation, and three more of very gentle undulation, the intensified undulation occurring while the two overtones are working in approximate harmony, condensing and rarifying together, the latter where the condensations of the one are levelled out by the rarifications of the other. A more beautiful demonstration to the eye of this familiar acoustic phenomenon it would be impossible to conceive.

As to the other vowels I am now ready to say no more than that my experiments thus far confirm the view commonly held, that *a<sup>e</sup>* on the one hand has a main resonance somewhat higher than that of *a*, and that this is its main, but not its sole distinguishing characteristic; and that *a<sup>o</sup>* on the other side has a main resonance somewhat lower than that of *a*, being otherwise very similar in its acoustic characteristics. I have numerous records of all the principal vowels of English, but am not yet ready with matured results.

*New Brunswick, N. J.*

LOUIS BEVIER JR.

---



## BERICHTE.

---

### EINIGE BEMERKUNGEN ÜBER DIE FERIENKURSE DER *ALLIANCE FRANÇAISE* IN PARIS IM SOMMER 1899.

Es ist nicht der zweck der folgenden zeilen, eine umfassende beurteilung der pariser ferienkurse zu geben; sie möchten nur künftigen besuchern einige winke und erfahrungen nutzbar machen und andere anregen, auch ihrerseits in dieser für uns so wichtigen an gelegenheit das wort zu ergreifen.

Die pariser ferienkurse sind zum ersten male im jahre 1894 eingerichtet worden; sie dauerten in diesem jahre einen monat, vom 9. juli bis 6. august. Die zahl der teilnehmer betrug etwa 50. Wieviele teilnehmer im sommer 1899 vorhanden waren, habe ich nicht genau feststellen können. Da die zahl aber 1897 470<sup>1</sup>, 1898 517 betragen hat, so dürfen wir wohl annehmen, dass im vergangenen jahre das fünfte hundert weit überschritten worden ist. Die 517 hörer des jahres 1898 verteilten sich wie folgt: deutsche 200, engländer 60, russen 48, amerikaner 44. Der rest verteilte sich auf die verschiedensten nationalitäten, sogar kubaner und mexikaner waren darunter vertreten. Die deutschen stellten, wie wir sehen, den bei weitem stärksten bruchteil und übertrafen allein die gesamtzahl der drei nächstfolgenden nationalitäten.

Die *Alliance française* verfolgt den zweck, „in den französischen kolonien die kenntnis der französischen sprache zu erweitern und zu befestigen, alle einrichtungen, die diesem zwecke dienen, zu begünstigen und unter den im auslande lebenden franzosen die liebe zu ihrer muttersprache zu erhalten“, ziele, die also denen unseres allgemeinen deutschen schulvereins ähneln; in zweiter linie wendet sie sich aber auch an alle freunde der französischen sprache und litteratur, „um die bande der litterarischen und moralischen sympathien, die Frankreich mit den anderen nationen verbinden, enger zu knüpfen“. Wir haben es hier nur mit den zu diesem letzteren zwecke eingerichteten ferienkursen zu thun und auch mit diesen nur insofern, als sie für uns,

---

<sup>1</sup> Vgl. den bericht *N. Spr.* V, s. 410ff.

d. h. für die lehrer des französischen, wichtig sind. An der spitze steht ein ausschuss, unter dem sich im jahre 1899 kein geringerer als der ehrwürdige präsident der *Académie française*, M. Gaston Boissier, befand. Vorsitzender war M. Foncin, *Inspecteur général de l'Instruction publique* und gründer der *Alliance française*.

Ich kam am 19. juli abends in Paris an und begann gleich in den nächsten tagen den besuch der vorlesungen. Sie werden in dem grossen hörsaale der *École coloniale* abgehalten, die am anfang der *Avenue de l'Observatoire*, unmittelbar am *Jardin du Luxembourg* liegt. Die teilnahme an den vorlesungen erwirbt man durch einzeichnen in die teilnehmerliste am sitze der *Alliance française* (45 *Rue de Grenelle*) und ankauf eines heftes, das 25 karten zu je 1 fr. enthält und nach bedürfnis erneuert wird. Auch einzelne karten werden abgegeben. Der preis jeder vorlesung beträgt also 1 fr. Am ende der vorlesung tritt der *surveillant* in den saal, geht durch die sitzreihen und nimmt die karten ab. Häufig geschah dies aber auch am anfang oder mitten in der vorlesung, wodurch unliebsame störungen entstanden, die wohl leicht hätten vermieden werden können, wenn man die karten einfach beim eintritt abgefordert hätte.

Die vorlesungen zerfielen in zwei hälften: vom 1. bis 31. juli und vom 1. bis 31. august. In den letzten tagen der beiden monate fanden examina statt. An diesen nahmen besonders die sehr zahlreich vorhandenen lehrerinnen teil. Manche von ihnen, z. b. russinnen, werden von ihren behörden geradezu angewiesen, ein diplom mitzubringen. Die bedingungen dieser prüfungen, das programm der vorlesungen und viele andere interessante mitteilungen über die pariser bildungsanstalten finden sich in dem *Guide illustré de l'étudiant*, der für 1,50 fr. in allen buchhandlungen zu haben ist. Er enthält auch eine ganze menge adressen von familienpensionen. Zwischen beiden kursen fand am 1. august das grosse bankett statt, von dem ich später reden werde.

Was zunächst den wert der vorlesungen anlangt, so muss von vornherein bemerkt werden, dass er, wenigstens vom standpunkte des lehrers aus betrachtet, nicht gleichartig war. Gewiss gab es solche darunter, die auch für herren, die schon langjährige erfahrung hinter sich haben, höchst lehrreich waren, andere indessen nahmen einen höchst elementaren standpunkt ein. Wenn z. b. mit grossem ernste über die stellung der persönlichen fürwörter: *me le, te le, nous le, vous le* u. s. w. gesprochen wird, so sind das doch wohl dinge, die allerdings für jugendliche schüler lehrreich sind, aber lehrern doch wohl kaum neu sein dürften.

Dem inhalte nach zerfielen die vorlesungen in drei grosse gruppen: 1. *Langue française*, 2. *Littérature française*, 3. *Institutions et Arts de la France*. Ausserdem fanden auf einem besonderen stundenplan verzeichnete praktische ausspracheübungen unter leitung des M. Zundt-Burguet, direktor des phonetischen laboratoriums am *Collège de France*,



statt. Für uns lehrer war dieser teil der vorlesungen der bei weitem wertvollste. Jeder, der diesen übungen beigewohnt hat, wird mit vergnügen und dankbarkeit an diese höchst interessanten und lehrreichen stunden zurückdenken, und sie können allen künftigen besuchern der kurse nur auf das wärmste empfohlen werden.

Im augustkursus umfasste beispielsweise die abteilung *Langue française* folgende vorlesungen:

*Grammaire historique et comparée du français moderne* — 10 stunden.

*Grammaire pratique du français* — 8 stunden.

*Diction et lecture expressive* — 6 stunden.

*Elocution et prononciation courante* — 8 stunden.

*Phonétique expérimentale appliquée à l'enseignement de la prononciation* — 5 stunden.

Auch hier waren die zuletzt genannten phonetischen vorlesungen des durch die ferienkurse von Marburg und Greifswald in Deutschland schon rühmlichst bekannten abbé Rousselot für uns lehrer am wertvollsten. Er führte uns die verschiedenen teils von ihm selbst, teils von anderen erfundenen instrumente vor, die die hervorbringung der laute aufs deutlichste zeigten, höchst interessante versuche, die auch die von der wichtigkeit der phonetik überzeugen mussten, die etwa noch daran zweifelten. Der vorher genannte M. Zundt-Burguet, schüler des abbé Rousselot, unterstützte hierbei seinen lehrer durch vorführung der graphischen darstellung, sowie durch das aussprechen der einzelnen laute. Dabei wurden, wie auch in den praktischen übungen des M. Zundt-Burguet, die laute von angehörigen verschiedener nationalitäten ausgesprochen und die verschiedenheit der fremden laute von den französischen hervorgehoben, meistens auch durch zeichnen an die wandtafel veranschaulicht. Höchst überraschend war es z. b., den unterschied des *f*-lautes in *famille* und in dem von einem Deutschen ausgesprochenen *famille* zu beobachten.

Einigermassen erschwert wurde der besuch der vorlesungen übrigen durch den nicht ganz günstigen stundenplan, der wohl noch der verbesserung fähig wäre. An einem vormittage war z. b. angesetzt

8 $\frac{1}{4}$  uhr: *Littérature française*,

11 „ *Diction*.

Es traten also zwischen 9 und 11 uhr zwei zwischenstunden ein.

Nachmittags 4 uhr: *Grammaire pratique*,

5 $\frac{1}{4}$  „ *Institutions françaises*.

Dazu kam aber noch eine phonetische übung um 3 uhr, so dass der nachmittag mit drei stunden besetzt war. Nun muss man aber bedenken, dass die hitze, die ja in Paris stets in den sommermonaten sehr stark ist, in diesem jahre schier unerträglich war; der saal der *École coloniale* hat oberlicht, auf beiden seiten befinden sich galerien mit fenstern, die nicht mit vorhängen versehen waren. Die folge davon war, dass zu gewissen zeiten das sonnenlicht grell auf die eine

seitlich angebrachte bankreihe fiel und den aufenthalt dort geradezu unmöglich machte. Da nun in manchen besonders beliebten vorlesungen der saal vollständig gefüllt war, so kann man sich denken, dass eine ziemliche ausdauer dazu gehörte, den vorträgen aufmerksam zu folgen. Es ist ja allerdings schon öfter ausgesprochen worden, dass die teilnahme an den ferienkursen überhaupt als ein opfer zu betrachten ist. Gewiss bietet der aufenthalt in Paris besonders demjenigen, der zum ersten male hinkommt, auch anregungen und genüsse der verschiedensten art, aber es muss immer wieder hervorgehoben werden, dass er in den heissesten sommermonaten, wo jeder, der es ermöglichen kann, der see oder den bergen zustrebt, alles andere bedeutet als eine erholung.

Um noch ein wort über die anderen eben genannten vorlesungen hinzuzufügen, so wiederhole ich, dass deren wert nicht ganz gleich war. In einer vorlesung über aussprache wurde z. b. darauf aufmerksam gemacht, wie verschieden die schreibung oft von der aussprache sei, dass man z. b. nicht verwechseln dürfe

*le couvent* und *elles convent*,

*nous évitions* und *édition*,

*ils négligent* und *négligent* (adj.).

Die liste dieser beispiele, die wohl den meisten zuhörern nicht unbekannt waren, könnte noch sehr erweitert werden. Für die *Diction et lecture expressive* waren angekündigt stücke von Hugo, Musset, Lamartine u. a. Es stellte sich aber heraus, dass der vortragende, ein übrigens vorzüglicher schauspieler des *Théâtre-Français*, der eine hauptrolle in dem reizenden lustspiel *Les Romanesques* von Rostand, dem bekannten verfasser von *Cyrano de Bergerac*, spielte, sich häufig gar nicht an dieses programm hielt und stücke von ganz anderen dichtern vorlas, zur enttäuschung derjenigen, die, um aufmerksam nachzulesen, die werke der angekündigten dichter mitgebracht hatten. Die pünktlichkeit des anfangs und endes liess nach deutschen begriffen gelegentlich zu wünschen übrig. Einmal kam es vor, dass einer der beliebtesten professoren seine aus mindestens 200 personen bestehende zuhörerschaft drei viertelstunden warten liess. Atemlos kam er dann an, wurde trotz der verspätung mit rauschendem beifall empfangen, entschuldigte sich und verschob die vorlesung auf einen anderen tag, aber die stunde war doch verloren. Viele hatten natürlich den saal schon vorher verlassen.

Von der litterarhistorischen gruppe, die in drei von verschiedenen professoren abgehaltene vorlesungen über das 17., 18. und 19. jahrhundert zerfiel, waren wohl die wertvollsten die des M. René Doumic, *professeur agrégé au Collège Stanislas*. In der ersten hälfte der kurse, der ich leider erst vom 20. juli an beiwohnen konnte, sprach er über den roman in der ersten, im august über den in der zweiten hälfte des neunzehnten jahrhunderts. In dieser abteilung behandelte er in acht



vorlesungen Flaubert, Octave Feuillet, die beiden Goncourt, Zola und den naturalismus, Alphonse Daudet, und in den beiden letzten den zeitgenössischen roman: Bourget, Loti, Maupassant u. a. Wenn auch nicht alles, was er vortrug, neue ideen enthielt, so war doch vor allem die lebenswürdige, von einem leisen sarkasmus durchwehte form des vortrags äusserst anziehend. Die geistvollen plaudereien des übrigen auch durch mehrere geschmackvoll geschriebene werke über die neuere und neueste litteratur (z. b. *Écrivains d'aujourd'hui*. Paris, Perrin & Co. 3,50 fr.) rühmlich bekannten redners machten ihn vor allem zum abgott aller damen, die ja sehr, sehr zahlreich vorhanden waren; ich muss aber gestehen, dass auch die skeptischeren kollegen so gefesselt waren, dass man am ende seiner vorträge stets bedauerte, nicht noch länger zuhören zu können.

In der gruppe *Institutions françaises* sprach zunächst professor Thalamas in zehn vorlesungen über sitten und einrichtungen Frankreichs. Natürlich konnte dieses reichhaltige thema in dieser kurzen zeit nicht erschöpft werden, so war z. b. nur eine stunde den für ausländer doch natürlich höchst interessanten schuleinrichtungen Frankreichs gewidmet und auch manches andere konnte nur flüchtig berührt werden. Am interessantesten war wohl in dieser gruppe die geschichte der französischen kunst von M. Karl, der bildhauer und mitglied der *Société nationale des Beaux-Arts* ist. Nach einer allgemeinen einleitung, die, wie auch viele andere vorlesungen, durch anschauliche zeichnungen an der wandtafel unterstützt wurde, besuchten wir unter seiner leitung mehrere museen der stadt. So wurden zwei besuche dem Trocadéro gewidmet, vier dem Louvre, mehrere auch dem museum des Luxembourg. Leider litten die sehr lehrreichen ausführungen des M. Karl, den alle teilnehmer als einen höchst lebenswürdigen und bescheidenen, zu allen auskünften bereiten, gelehrten führer hochschätzen gelernt haben, unter der ungunst des stundenplanes, wie so manche andere vorlesungen. Die besuche fanden nämlich fast stets nachmittags 2 uhr, einige male sogar 1 uhr statt. Es war keine kleine aufgabe, in der brennenden, von oben auf uns drückenden augusthitze um unseren professor herumzustehen (sitze sind ja z. b. im Luxembourg gar nicht vorhanden) und seinen ausführungen zu folgen, die natürlich die gespannteste aufmerksamkeit verlangten. Unvergesslich wird wohl allen teilnehmern der besuch der ehrwürdigen Notre-damekirche bleiben, bei dem natürlich auch die um diese zeit schier unerträgliche hitze weniger zu spüren war. Dieser besuch währte fast vier stunden und gehört zu den angenehmsten erinnerungen an die ferienkurse. Er begann in dem kleinen garten rechts von der kathedrale und zwar damit, dass unser lebenswürdiger führer zunächst mit seinem stocke eine kleine skizze in den sand zeichnete, die die allmähliche entwicklung der mittelalterlichen kirchenform aus der römischen basilika in einfachster weise anschaulich machte. Dann

ward ein rundgang aussen um die apsis angetreten und dabei die einzelnen Pfeiler, Verzierungen, z. B. die alten, zum Teil verstümmelten Reliefs an der Nordseite, sowie die Entwicklung der Fenster erklärt. Hierauf begaben wir uns unter Vorantritt eines Biedern, aber etwas brummigen Aufsehers in das Innere der Kirche, deren Kühle uns zu dieser Tageszeit doppelt angenehm berührte. Der Chor wurde bestiegen, von dem aus der Blick in das in Geheimnisvolles Dunkel gehüllte mächtige Schiff und auf die herrliche Rose des Hauptportales fällt, und unter fortwährenden sachverständigen Erklärungen des M. Karl auf das eingehendste besichtigt. Endlich bestiegen wir auch das Dach und hatten nun Gelegenheit, die seltsam geformten Wasserspeier und das ganze Sonderbare, durch Victor Hugos Roman so berühmt gewordene Steinlabyrinth, das neuerdings wieder Adolphe Brissson in seinem hübschen Buche *Paris intime* beschrieben hat, in der Nähe zu bewundern. Nachdem wir auf einem sehr schmalen, für Schwindelbehaftete nicht gerade sehr angenehmen Gange, auf dem man rechts an das Gemäuer der Kirche anstiess, während links der Blick ungehindert auf den tief unten liegenden *Parvis Notre-Dame*, fiel, bis an die Fassade vorgegangen waren, bestiegen wir noch die über der bekannten Reihe von Überlebensgrossen Figuren (die gewöhnlich für französische Könige gelten, nach Viollet-le-Duc aber Könige von Juda darstellen) gelegene Galerie, von wo sich ein herrlicher Blick auf die Seine und die nahegelegenen Stadtteile öffnet und waren damit am Ende unserer Wanderung angelangt. Manche Teilnehmer hatten, um noch an den in späterer Nachmittagsstunde in der weit entfernten *École coloniale* stattfindenden Vorlesungen sich beteiligen zu können, die Kirche vorzeitig verlassen müssen.

Ebenfalls unter Führung des M. Karl fand am 31. Juli ein Ausflug nach Rouen statt, an dem einige 30 Damen und Herren teilnahmen. Dieser Ausflug bildete den Abschluss und Glanzpunkt der Julikurse. Die Kosten beliefen sich für jeden Teilnehmer auf 22 frs. Dafür hatte man Hin- und Rückfahrt, Déjeuner und Diner in dem sehr guten, am Seinequai gelegenen *Hôtel d'Albion*, Omnibusfahrt nach mehreren Kirchen und anderen Baudenkmälern, durch die ja die alte Hauptstadt der Normandie hochberühmt ist, sowie nach dem Denkmale der Jeanne d'Arc in dem Dorfe Bon-Secours. Dieses Dorf liegt malerisch hoch über der Seine und gewährt einen prächtigen Blick auf das liebliche Seinethal und die in der Ferne liegende, durch den hochragenden Turm der Kathedrale weithin sichtbare Stadt. Der Ausflug fand beim herrlichsten Wetter statt und hinterliess bei allen Teilnehmern höchst angenehme Erinnerungen, wiederum besonders an die Liebenswürdigkeit des M. Karl.

Ausser den eigentlichen Vorlesungen wurden noch *conférences* abgehalten. Es waren dies erstens die oben erwähnten von M. Zundt-Burguet geleiteten Ausspracheübungen und zweitens konversations-



abende. Der preis für die ersteren betrug 1 fr., für die zweiten 50 cts. Die *exercices pratiques de phonétique*, die regelmässig nachmittags zwischen 2 und 4 uhr stattfanden, waren leider nicht mit in den allgemeinen stundenplan aufgenommen, obwohl sie dies mehr als manche andere vorlesungen verdient gehabt hätten. Es war dafür ein besonderer plan am schwarzen brett ausgehängt; ein ganz unabsichtliches versäumen dieser höchst nützlichen übungen kam daher leider vor. Die hörer waren in vier gruppen eingeteilt, eine für die deutschen, eine für die engländer und zwei für alle anderen. Dass dieser teil der kurse zu den wissenschaftlichsten und ernstesten veranstaltungen der *Alliance* gehörte, zeigte sich schon an der geringen zahl der teilnehmer. Während für angenehme, witzige plaudereien der grosse saal kaum genügte, waren hier nur wenige bänke besetzt. Allerdings konnte sich der vortragende mit den einzelnen auch eingehender beschäftigen. Nach einer allgemeinen einleitung über die organe der sprache und ihre verwendung ging M. Zundt-Burguet zur aussprache der konsonanten über, der vier stunden gewidmet waren. Seine methode war dabei folgende. Beim eintritt fanden wir eine reihe von mustersätzen an die tafel angeschrieben, z. b.:

*Les fées font fête au fond des forêts.*

*La foule fuit le fat qui fait le fanfaron.*

*Ces insensés sont sans souci.*

*Il cherche son chien de chasse dans ces champs.*

*Le beau bébé blond est tombé dans l'abîme béant au bord du bois.*

Diese sätze wurden zum späteren vorlesen abgeschrieben. M. Zundt-Burguet erklärte nun zunächst mit hilfe verschiedener instrumente die hervorbringung der einzelnen laute, die er auch von den hörern selbst aussprechen liess und wobei er auf das genaueste auf ihre nationalen abweichungen von der französischen aussprache aufmerksam machte. Dann wurden die in der vorigen stunde erklärten und bereits aufgeschriebenen mustersätze von allen hörern der reihe nach laut vorgelesen und verbessert, und endlich an der hand der an der tafel stehenden neuen mustersätze neue laute durchgenommen. An die einübung der konsonanten schloss sich die erörterung der vokale, wobei besonderer nachdruck auf die nasalen gelegt wurde, und endlich der diphthonge. Eine grössere anzahl der ebengenannten mustersätze beabsichtigt M. Zundt-Burguet in einem demnächst erscheinenden buche zu vereinigen. Alle teilnehmer, besonders die wirklichen neuphilologen unter ihnen, werden stets mit dank an die lehrreichen ausführungen dieses herrn zurückdenken.

Abends fanden noch praktische konversationsübungen statt, an denen ich selbst nicht teilgenommen habe. Wie mir von anderer seite gesagt wurde, war ihr wert verschieden, je nach dem geschick der leiter, die zum teil ziemlich junge leute waren. Natürlich war hierbei nur einer, der leiter, franzose, dem etwa 10—15 ausländer verschiedener

nationalitäten mit mehr oder weniger national gefärbter aussprache gegenüberstanden. Wenn man übrigens bedenkt, dass die meisten hörer der kurse nach Paris kommen, um sich in der praktischen sprechfähigkeit zu vervollkommen oder, soweit es sich um ältere, seit jahren schon im dienste befindliche kollegen handelt, die nicht zum ersten male im auslande weilen, die früher erlangte fertigkeit in der umgangssprache wieder aufzufrischen und zu erweitern, so möchte man wünschen, dass gerade auf diese art von übungen noch grösseres gewicht gelegt und sie noch planmässiger betrieben würden, als es nach den mir von andern kollegen gemachten mitteilungen der fall zu sein scheint. Bis jetzt scheinen die in diesen *conférences* geführten gespräche mehr oder weniger improvisirt zu sein. Die eigentlichen vorlesungen sind ja lediglich hörübungen, bei denen ausser in den phonetischen übungen der hörer nie zum sprechen kommt, neuerdings nicht einmal mehr in der *Diction et lecture expressive*, denn es heisst in der ankündigung: *Contrairement à l'usage des années antérieures, le professeur seul lira.* „Mit den hörübungen“, sagt Rossmann in seinem vortrefflichen *Studienaufenthalt in Paris*, „müssen sprechübungen hand in hand gehen. Ja, sie müssen in der ganzen thätigkeit des lernenden sogar die erste rolle spielen, und ihnen muss am meisten zeit gewidmet werden.“

Um ein allgemeines urteil über den wert der ferienkurse zu gewinnen, so muss zunächst noch einmal auf die thatsache hingewiesen werden, dass die zahl der teilnehmer mit jedem jahre gestiegen ist, also der beweis erbracht scheint, dass durch sie ein grosser nutzen gestiftet und einem allgemein gefühlten bedürfnis genügt wird. Ferner ist ohne weiteres zuzugestehen, dass weitaus die meisten vorlesungen das wissen der hörer zu bereichern geeignet und vor allem als hörübungen hochzuschätzen sind. Gewiss soll der ausländer soviel wie möglich selbst sprechen, aber ebenso notwendig ist es doch auch, dass er versteht was man zu ihm sagt. Mir hat es immer scheinen wollen, als sei es verhältnismässig leichter, die sprache zu sprechen, als sie im munde der eingeborenen zu verstehen, und dazu helfen eben die vorlesungen mit als hörübungen. Selbst die elementaren dinge, die in manchen vorlesungen vorkommen, werden doch in der fremden sprache vorgetragen und können dann wieder im unterricht verwendet werden.

Natürlich wird man zugeben, dass die kurse, die erst fünf jahre alt sind, noch der verbesserung fähig sind. Bereits jetzt ist schon manches gegen früher anders und besser geworden, wie mir ein herr sagte, der in einem früheren jahre teilgenommen hat. Zwei dinge sind es vor allem, die ich als wünschenswert bezeichnen möchte:

1) möchte in den vorträgen mehr auf das lebensalter und die stellung der hörer rücksicht genommen werden. Auch Hartmann tadelt in seinen *Reiseeindrücken*, s. 23, dass die genfer ferienkurse, die ja im allgemeinen sehr gelobt werden, in dieser hinsicht zu wünschen



übrig lassen. Aus dem Pariser programm von 1897 ersehe ich, dass damals zwischen einem *cours supérieur* und einem *cours élémentaire* unterschieden worden ist; man kann aber nicht sehen worin der unterschied bestanden hat, da die gegenstände, die im *cours élémentaire* behandelt worden sind, fast ganz genau dieselben sind wie im *cours supérieur*. Das publikum der ferienkurse ist nach alter, vorbildung und lebensstellung höchst verschieden. Man fand da ganz junge leute, von denen man nicht recht wusste, ob sie studenten oder noch schüler höherer klassen seien, neben schon ergrauten lehrern. Da die lebenden sprachen an allen arten von schulen gelehrt werden, so waren natürlich auch lehrer und lehrerinnen der verschiedensten schulgattungen vertreten. Ja, es gab junge damen mit langen zöpfen neben anderen, die ein recht grossmütterliches aussehen hatten. Ich gebe zu, dass die frage, wie hier eine änderung zu erzielen wäre, nicht leicht ist, aber für unmöglich halte ich sie nicht. In den praktischen übungen stellte sich dieser übelstand noch mehr heraus. Natürlich waren auch hier viele damen vorhanden. Allerdings lasen sie ihre mustersätze mit grossem eifer vor, wie man ja oft beobachten kann, dass die studentinnen eifriger sind, als die studenten, aber dann kam manchen unter ihnen die sache mehr als komische unterhaltung vor. Ich erinnere mich, dass einmal zwei sehr jugendliche damen, die vor mir sassens, nach abhaspelung ihres pensums eine zeitung herausnahmen und sich den rest der stunde über kichernd und flüsternd unterhielten, während der professor unmittelbar vor ihnen stand und sich mit den anderen zuhörern abmühte. Ich habe die geduld des M. Zundt-Burguet bewundert. Ein deutscher professor würde sich wohl einer solchen ungezogenheit gegenüber weniger nachsichtig gezeigt haben.

2) müsste der stundenplan meines erachtens zweckmässiger gestaltet und vor allem das entstehen von einer oder gar zwei zwischenstunden vermieden werden. Mit recht wird jetzt immer mehr betont, dass im neusprachlichen unterricht neben dem betriebe der sprache an sich auch auf geschichte, geographie, sitten und gebräuche der fremden nation, kurz auf alles, was man unter dem namen „realien“ zusammenfasst, nachdruck gelegt werden soll. Wer in der schriftstellerlektüre einmal die geschichte der französischen revolution behandelt, wird sicher auf grosses interesse der schüler rechnen dürfen, wenn er ihnen örtlichkeiten, wie die düstern kerker der Conciergerie oder das schmucklose, aber doch in seiner einfachheit eine so beredete sprache führende ballspielhaus in Versailles aus eigener anschauung schildern kann. Es stellt sich aber nun heraus, dass derjenige, der den vorlesungen in ausgiebiger weise folgen will, kaum in der lage ist, viel zeit auf den besuch von sammlungen, museen oder auf ausflüge in die umgebung zu verwenden, abgesehen von denen, die im plane der kurse selbst liegen. Es bleibt also nur zweierlei übrig: entweder den besuch der zahlreichen sammlungen und sonstigen sehenswürdigkeiten

sehr zu vernachlässigen oder ganz zu unterlassen, oder aber, was man doch nur sehr ungern thun wird, die teilnahme an den kursen einzuschränken. Ich selbst war in der glücklichen lage, nach schluss der kurse noch einige wochen zur verfügung zu haben; dies trifft aber nicht für alle zu. Ich erinnere mich an eine in meiner pension wohnende junge russin, die mit grösstem eifer alle vorlesungen besuchte, bis spät in die nacht arbeitete und am ende ein gutes examen machte, dann aber schleunigst abreisen musste und gestand, von Paris so gut wie nichts gesehen zu haben. Wenn dies jemanden trifft, der schon ein oder mehrere male in Paris gewesen ist, so mag der schaden nicht gross sein, obwohl auch solche wohl den wunsch haben werden, sich das bild mancher denkmäler durch wiederholten besuch einzuprägen. Die meisten werden wohl das bestreben haben, die beiden zwecke, besuch der vorlesungen und aneignung eines reichen und bleibenden bildes von Paris, zu vereinigen, und das hat allerdings bei dem jetzigen stundenplane seine schwierigkeiten. Diese werden durch die enormen entfernungen noch vermehrt. Wenn, wie es mehrfach der fall war, für nachmittag 4 uhr eine einzige aber gerade sehr beliebte vorlesung angesetzt ist, so wird kaum jemand vorher etwa noch den besuch des Louvre sich vornehmen können, da er weiss, dass er bei zeiten wieder fortgehen muss, um in der weit im süden gelegenen *École coloniale* rechtzeitig einzutreffen. Wem also darum zu thun ist, seine ausbildung in der umgangssprache zu vollenden, oder wer gar noch nicht viel übung im sprechen hat, wie es oft bei angehenden probelehrern der fall sein wird, der wird wohl gut thun, erst in der provinz, also vielleicht als teilnehmer an den ferienkursen in Grenoble oder auch in Genf, sich eine grössere sprechfähigkeit anzueignen und dann erst nach Paris zu gehen. Dort wird ihm die bereits erlangte grössere fertigkeit im sprechen und verstehen zu statten kommen, er wird sich die ihm zusagenden vorlesungen auswählen können und dann auch noch einige zeit gewinnen, um die unerschöpflichen kunstschatze der hauptstadt zu würdigen, sowie das leben und treiben in und ausserhalb der mauern kennen zu lernen.

Wenn bei aller hochachtung vor dem bisher geleisteten noch einiges an den kursen als verbesserungsfähig bezeichnet werden kann, so muss andererseits gesagt werden, dass auch eine etwas straffere organisation der teilnehmer angestrebt werden möchte, die freilich von diesen selbst ausgehen müsste. Nach der absicht der leitung der *Alliance française* sollen die teilnehmer sich nach ihrer nationalität in gruppen vereinigen, an deren spitze ein „syndikus“ steht, der die interessen seiner landsleute zu vertreten hat. Als ich ankam, war von einem syndikus der so zahlreichen deutschen gruppe überhaupt nichts zu spüren. Es stellte sich dann heraus, dass allerdings einer vorhanden war; er schien aber seine würde nur ungern zu tragen. Es wurde dann in einer eigens hierzu berufenen versammlung ein neuer syndikus,



herr dr. Martin aus Erlangen, gewählt, der sich dann die grösste mühe gab, die interessen seiner gruppe zu vertreten (z. b. bei verteilung der eintrittskarten, deren das *Théâtre-Français* zu jeder vorstellung eine anzahl der *Alliance française* zur verfügung stellte). Aus verschiedenen gründen drängte sich mir und manchem andern kollegen die überzeugung auf, dass eine gewisse organisation der deutschen teilnehmer an den ferienkursen wünschenswert wäre. Wer zum ersten male nach Paris kommt, hat den wunsch, über viele dinge aufschluss zu erhalten. Von den vielbeschäftigten beamten der *Alliance française* kann man nicht alles verlangen. Da wäre es denn nun höchst erwünscht, wenn ein erfahrener, älterer, in Paris ansässiger deutscher, oder sagen wir eine art ausschuss, sich dieser aufgabe unterzöge. So würde eine art tradition hergestellt, und die deutschen ankömmlinge, besonders die jüngeren, wüssten, an wen sie sich zu wenden hätten. Unter den hörern selbst wird wohl nicht häufig einer zu finden sein, der den kursen zwei oder mehrere jahre hintereinander beiwohnen kann. Vielleicht könnte dieser frage einmal in unseren neuphilologischen vereinen nähergetreten werden. Dass das gefühl der zusammengehörigkeit übrigens lebhaft vorhanden war, kann man daraus ersehen, dass, nachdem nun einmal, leider aber eben erst anfang august, ein syndikus gewählt war, auf dessen veranlassung die deutschen damen und herren sich freitags abends zu einer zwanglosen vereinigung im *Café François Ier, Boulevard Saint-Michel*, zusammenfanden. Diese vereinigungen waren sehr gemütlich und könnten gewiss noch besser gestaltet werden. Für diesmal war es aber trotz des grossen eifers unseres syndikus nicht möglich, da wir kein geschlossenes lokal hatten und die vereinigung erst spät ins leben getreten war. Wie notwendig eine geordnete vertretung der teilnehmer ist, hatte sich auch schon während des grossen banketts gezeigt, das am 1. august unter dem vorsitz des unterrichtsministers M. Leygues im restaurant Ledoyen in den *Champs-Élysées* stattfand und das die einzige gelegenheit zu einer offiziellen begegnung zwischen den veranstaltern und hörern der kurse bot. Dieses bankett war von mindestens 250 damen und herren besucht. Nachdem durch ansprachen des ministers selbst und mehrerer vorstandsmitglieder der *Alliance française*, unter anderen des ehrwürdigen Gaston Boissier, die ausländier in der freundlichsten weise begrüsst worden waren, antworteten zunächst mehrere — damen. Von den herren fand sich keiner gemüssigt, den vertretern der behörden zu antworten. Da ich erst seit einiger zeit da war, hätte ich selbst nicht die aufgabe zu reden gehabt. Da aber doch nach meiner empfindung das vollständige schweigen der anwesenden fremden herren zu peinlich war, erbat ich das wort und dankte in einigen herzlichen worten, die sehr freundlich aufgenommen wurden. Jedenfalls aber hätte es sich gehört, dass jemand im voraus dazu ausersehen worden wäre, um, wie schicklich, im namen der aus-

länder auf die liebenswürdigkeit der herren, die doch unsere gastgeber waren, zu antworten.

Für die teilnehmer an den kursen, aber auch besonders für die, die auch theater, museen und die umgebung studiren wollen, ist noch ein punkt besonders wichtig, nämlich die frage des unterkommens. Es handelt sich dabei um die wahl zwischen pension oder hotel. Wer besonderen wert auf viel sprechgelegenheit legt, und das thun doch wohl weitaus die meisten, dem ist entschieden eine pension zu raten. Ich habe die ganze zeit meines aufenthaltes in einer pension in der nähe der *École coloniale* gewohnt und bin im ganzen zufrieden gewesen. Wer im hotel wohnt, hat so gut wie keine gelegenheit zum sprechen. Das wenige, was mit den kellnern in den speisehäusern oder im café gesprochen wird, genügt natürlich nicht; es bleiben dann nur privatstunden übrig. Dagegen ist in der pension schon beim déjeuner und diner, aber auch sonst, reichlich gelegenheit zum sprechen vorhanden. Wir haben in unserer pension mitunter fast zwei stunden bei tische gesessen. Die dame des hauses war, wie alle gebildeten franzosen, in ihrer litteratur recht gut zu hause, ausserdem kannte sie die hauptstadt durch langjährige anwesenheit genau und gab in der bereitwilligsten weise auf alle fragen, die reichlich an sie gestellt wurden, auskunft. Manche übelstände sind natürlich mit jeder pension verknüpft. Man ist an die zeit sehr gebunden. Für den bewohner des linken ufers ist es gewiss nicht angenehm, wenn er sich einmal weit im norden der stadt befindet und nun immer daran denken muss, ja nicht gar zu spät zu tische zu kommen. Der hotelbewohner dagegen kann seine mahlzeiten einnehmen, wann und wo es ihm beliebt, ohne immer nach der uhr sehen zu müssen. Ganz besonders störend habe ich diesen übelstand einige male empfunden, als ich mir theaterbesuch vorgenommen hatte. Die pünktlichkeit der pariser dienstboten, von denen ja auch Villatte (*Land und leute in Frankreich*) manches uns befremdende erzählt, ist nicht allzugross, und man kann nicht immer darauf rechnen, auch zur gewünschten zeit sein diner zu bekommen, wenn es einmal ausserhalb der gewohnten stunde geschehen soll. Andererseits ist aber freilich der vorteil reichlicher sprechgelegenheit so gross, dass man einige nachteile mit in den kauf nimmt.

Zum schlusse bemerke ich noch, dass der so viel besprochene internationale briefwechsel mir während meines aufenthaltes in Paris von ganz wesentlichem unmittelbaren nutzen gewesen ist. Schon seit einigen jahren stand ich in lebhaftem briefwechsel mit einem pariser kollegen, lehrer der deutschen sprache an einem grossen gymnasium. Er war von meiner ankunft unterrichtet, schrieb mir aber, dass er während der ferien einen langgehegten wunsch ausführen und zu studienzwecken eine reise nach Wien unternehmen müsse. Doch hatte er persönlich die von mir ins auge genommene pension besichtigt, empfing mich, als ich müde und erhitzt abends ankam, am bahnhof,



und sorgte für gepäck, droschke u. s. w. Ich verbrachte dann den folgenden nachmittag in seiner familie, und hier machte er mich mit einem jüngeren kollegen bekannt, der, da mein freund nur noch wenige tage in Paris blieb, es in freundlicher weise übernahm, mir als führer und berater zu dienen. Dieser herr hat sich seiner freiwillig übernommenen aufgabe in der dankenswertesten weise entledigt. Wir sind mehrfach ganze nachmittage zusammen gewesen, und ich hatte so nicht nur gelegenheit, stundenlang mit einem gebildeten franzosen zu sprechen, sondern auch über allerhand sprachliche, litterarische, geschichtliche fragen sichere auskunft zu erhalten. Diese art der belehrung wird ja in vielen konversationsbüchern als ideal hingestellt; freilich ist es kaum zu verlangen, dass ein vielbeschäftigter lehrer aus blosser freundschaft einem fremden diesen dienst erweisen sollte. Ich habe, da ja gerade ferien waren, wenigstens oft diesen vorteil genossen können, dank der lebenswürdigkeit meiner beiden lediglich durch den internationalen briefwechsel gewonnenen freunde.

Auch sonst habe ich überall das freundlichste entgegenkommen gefunden und von Paris und besonders den bemühungen der *Alliance française* nur den angenehmsten eindruck empfangen.

Meissen.

BALDUIN ELLE.

#### DIE REZITATIONEN JOUFFRETS.

Ein kollege (mathematiker), der leidliche kenntnisse im englischen besass (er hatte auf dem gymnasium drei jahre lang englischen unterrichtet genossen), klagte mir eines tages, dass er wohl im stande sei, ein leichtes englisches buch zu verstehen, dass es aber mit der aussprache und dem lesen im englischen bei ihm sehr schlecht stünde. Obwohl er einen sehr tüchtigen lehrer in dieser sprache gehabt und sich als schüler redlich mühe gegeben habe, in die geheimnisse der englischen aussprache einzudringen, sei ihm dies zu seinem bedauern doch nicht gelungen. Den grund für diesen mangel glaube er lediglich darin suchen zu müssen, dass sein ehemaliger lehrer die schüler beim lesen wohl viel und beständig verbessert, ihnen aber nur selten einmal ein kleines zusammenhängendes stück selber vorgelesen hätte. — Damit hatte der betr. kollege meiner ansicht nach völlig recht, denn es ist wohl klar und bedarf keiner weiteren beweisführung, dass, um dem schüler eine gute aussprache und den rechten tonfall in einer modernen fremden sprache zu vermitteln, es noch lange nicht genügt, wenn der lehrer ihn beim lesen und übersetzen bloss auf das fehlerhafte aufmerksam macht und dies verbessert; er muss so oft als möglich, unter umständen jede stunde, seinen schülern grössere abschnitte aus dem behandelten fremdsprachlichen schriftsteller musterhaft vorlesen, wenn er ohr und mund der schüler an das fremde idiom gewöhnen und diese zu einer guten aussprache führen will. Dazu gehört

nun allerdings in erster linie, dass der lehrer selber im stande ist, musterhaft zu lesen; es darf aber wohl angenommen werden, dass heutzutage es kaum noch einen lehrer der neueren sprachen gibt, der das nicht vermag, und wenn es hier und da noch einzelne gibt, die die fremde sprache nicht genügend beherrschen, so sind das ausnahmen, die mit jedem jahre seltener werden.

Dieses mustervorlesen hat aber nicht bloss den zweck, nur äusserlich ohr und sprachwerkzeuge der schüler zu bilden, es soll auch mit dazu beitragen, sie in den geist, in das wahre eigentümliche wesen der fremden sprache einzuführen. Und dass es dies thut, haben wir gewiss alle schon beim anhören nationaler schauspieler, redner, prediger u. s. w. an uns selbst erfahren, und auch aus unserer muttersprache wissen wir, dass eine dichtung oder eine erzählung, die wir von einem rezitator oder vorleser musterhaft vortragen hören, uns einen weit höheren genuss gewährt, als es die blosser lektüre thut, weil uns eben durch das lebendige wort die gedankenwelt des betr. werkes viel wirksamer erschlossen wird und wir viel gründlicher in die vorgänge und schilderungen desselben eingeführt werden.

Die grammatisirende methode der spracherlernung legte bei weitem nicht den hohen wert auf das musterlesen, wie es die moderne methode thut; sie liess den schüler wohl ab und zu ein stück prosa oder ein gedicht auswendig lernen, das vorher vom lehrer vorgelesen worden war, aber es kam dabei im wesentlichen doch nur auf erreichung einer gewissen äusserlichen, formellen fertigkeit an. Bei dem heutigen stande des sprachunterrichtes dagegen, der seine hauptaufgabe nicht mehr darin erblickt, die köpfe der schüler mit einem wuste grammatischer regeln vollzupropfen, kommt es vor allem darauf an, dieselben in den *geist* der fremden sprache einzuführen, damit sie fähig werden, in den geist des fremden schrifttums und damit in den geist des fremden volkes überhaupt einzudringen.

Aus diesem grunde ist es eine der wichtigsten pflichten des neu-philologischen lehrers, soweit es zeit und umstände zulassen, den schülern die zu behandelnden musterstücke stets selbst erst muster-gültig vorzutragen, dabei aber seine aufmerksamkeit nicht nur auf eine tadellose aussprache, sondern auch auf den entsprechenden tonfall, höhe und stärke der stimme, pausen in der rede u. dergl. zu richten, um dadurch seinen mustervortrag zu einer art interpretation des betr. stückes zu gestalten. Ganz abgesehen davon, dass durch dieses verfahren der unterricht ungemein belebt wird, ist auch der nutzen, der den schülern dadurch entsteht, ein sehr hoher. So spielt die *kunst des vortrags* im modernen unterrichte eine grosse rolle, und jeder neusprachliche lehrer sollte unermüdlich bestrebt sein, sich in dieser kunst auszubilden; die nicht geringe mühe, die dieses studium erfordert, wird reichlich gelohnt durch die dem unterrichte daraus erwachsenden erfolge und die höhere befriedigung, die dieser lehrern



und schülern gewährt. Und wenn wir es in dieser kunst trotz emsigen fleisses und wiederholter auslandsreisen auch kaum jemals zu der fertigkeit werden bringen können, die der nationale zu erreichen vermag, so darf uns das nicht entmutigen, und wir müssen uns damit trösten, dass es uns mit der vortragskunst eben wie mit vielen anderen sprachlichen dingen geht und wir die fertigkeit des nationalen nie erreichen können, wenn wir nicht jahrzehnte lang im auslande zubringen wollen.

Der seltene genuss, an die wahre, lebendige quelle der französischen sprache geführt zu werden, ist im laufe des vergangenen sommers einer grossen zahl lehrer und schüler der deutschen höheren unterrichtsanstalten durch die vermittlung des neuphilologischen vereines zu Leipzig geboten worden, dem es gelungen war, einen französischen vortragskünstler, herrn prof. Jouffret aus Marseille, zu einer vortragsrundreise zu gewinnen. Der geistige urheber und leiter des ganzen unternehmens, prof. Hartmann in Leipzig, hatte während seiner bekannten studienreise durch Frankreich die bekanntschaft des herrn prof. Jouffret gemacht, bei ihm hospitiert und ihn bei dieser gelegenheit als einen meister in der kunst des rezitirens kennen gelernt.<sup>1</sup>

Als nun im verflossenen sommer herr prof. Jouffret (durch vermittlung prof. Hartmanns) zu einer reihe von vorträgen über zeitgenössische französische dichter für die ferienkurse der universitätsstadt Marburg gewonnen worden war, benutzte prof. Hartmann die günstige gelegenheit, den genannten herrn zu einer anzahl rezeitationen an verschiedenen deutschen höheren lehranstalten zu veranlassen, und herr Jouffret ging auch bereitwilligst auf das anerbieten ein. Das unternehmen fand bei den fachgenossen mit wenig ausnahmen sofort die richtige würdigung, und auf Leipzigs aufforderung erklärten sich eine grössere anzahl schulen bereit, herrn Jouffret zu engagiren. Da die zeit des herrn Jouffret sehr bemessen war, konnte nur eine beschränkte zahl städte berücksichtigt werden; gleichwohl hat derselbe in den wenigen wochen an zwölf orten (Leipzig, Chemnitz, Döbeln, Dresden, Freiberg, Meissen, Zittau, Breslau, Brieg, Frankfurt a. O., Berlin, Bremen) vor nicht weniger als 300 neuphilologen und 4000 schülern gesprochen (in Breslau allein vor 1600 zuhörern). Es ist das ein erfreulicher beweis für das grosse vertrauen, das die neuphilologische lehrerwelt in den leipziger verein setzt, und zur grossen genugthuung muss es demselben gereichen, dass herr Jouffret auch seinerseits das vertrauen, das die unternehmer in ihn gesetzt haben, in jeder beziehung glänzend gerechtfertigt hat. Denn die in den tageszeitungen erschienenen berichte über die vorträge bez. rezeitationen bestätigten alle mit begeisterung die glänzenden erfolge, die der geistreiche franzose mit

<sup>1</sup> Siehe Hartmann, *Reiseeindrücke und beobachtungen*, s. 176. Vgl. auch s. 40 oben.

seinen darbietungen erzielte. Herr prof. J., der professor der philosophie am staatsgymnasium zu Marseille ist, gehört zu den tüchtigsten und feinsinnigsten kennern der litteratur seines landes. Er ist nicht rezitator oder vorleser von beruf, sondern vor allem ein tüchtiger pädagog<sup>1</sup>, der die ihm eigene kunst des rezitirens ganz in den dienst der schule stellt. Er entledigte sich daher seiner aufgabe durchaus nicht in der handwerksmässigen art des berufsvorlesers, und man merkte nicht bloss seinen vorträgen, sondern seinem gesamten auftreten an, dass man es mit einem gewiegten schulmanne zu thun hatte; von diesem gesichtspunkte aus erwiesen sich seine vorlesungen von doppeltem wert für uns. Mit schönen stimmmitteln ausgerüstet, beflissigte er sich, ohne seinem südfranzösischen temperamente irgendwelchen zwang aufzuerlegen, einer edlen masshaltung, die ihm die steigerungsfähigkeit der stimme bis zum höchsten affekte erhielt. Dabei bewies er, dass er in den geist der litteratur seines volkes tief eingedrungen ist, so dass seine vorlesungen zu geistreichen interpretationen hervorragender französischer dichtungen wurden. Die proben, die zum vortrage gelangten, bekannte musterstücke aus Corneille, Racine, Lafontaine, Victor Hugo, F. Coppée und A. Daudet, waren in geschicktester weise vom leipziger vereine ausgewählt, in druck gelegt und den betr. schulen rechtzeitig zur verfügung gestellt worden, um den einzelnen lehrern die möglichkeit zu bieten, dieselben erst mit den schülern durchzunehmen und damit das verständnis der vorträge zu erleichtern. Es war das ein glücklicher gedanke, denn nur auf diese weise war es allen schülern, auch denen der mittellassen, möglich, den rechten nutzen aus den vorträgen zu ziehen. — Lehrer und schüler waren denn auch begeistert von dem eigenartigen, seltenen genusse; manche interessante beobachtungen wurden von beiden seiten gemacht, und manche wertvolle erörterungen über aussprache und betonung mögen seitens der beteiligten lehrer in den darauffolgenden unterrichtsstunden im anschlusse an das gehörte gepflogen worden sein.<sup>2</sup>

Alles in allem ist dieser erste versuch, nationale rezitatoren heranzuziehen, als glänzend gelungen zu betrachten, denn er hat den schlagenden beweis erbracht für die grossen vorteile, die dem neu-sprachlichen unterrichte durch derartige unternehmungen erwachsen. Aufrichtiger dank gebührt daher auch dem rührigen leipziger vereine und in erster linie seinem leiter, herrn prof. Hartmann, für alle mühen und arbeiten, welche die organisation der vorträge notwendigerweise mit sich brachte. Mit freuden zu begrüssen und sehr zu wünschen

<sup>1</sup> Siehe Hartmann, a. a. o., s. 139.

<sup>2</sup> Einen bericht über seine rundreise in Deutschland hat unterdessen herr Jouffret in der *Revue universitaire* vom 15. nov. 1899 gegeben unter dem titel *Une expérience pédagogique en Allemagne*. Vgl. darüber auch den artikel im pariser *Temps* v. 19. nov. 1899.



wäre es, wenn wir auch fernerhin öfters gelegenheit hätten, gebildete ausländer in ihrer muttersprache rezitiren bez. vorlesen zu hören. Nur dürfte man dabei sich nicht bloss auf das französische beschränken, sondern müsste sein augenmerk auch auf geeignete *englische* kräfte richten. Auch müsste die organisation derartiger vorträge, wie es in diesem jahre der fall war, von einer zentralstelle ausgehen. Ich weiss nicht, ob der neuphilologische verein auch fernerhin bereit sein wird, sich dieser mühe zu unterziehen; sollte er nicht dazu geneigt sein, so würde es die zentralstelle für den internationalen schülerbriefwechsel vielleicht mit in den kreis ihrer aufgaben ziehen, die entsprechenden kräfte zu rezitationen zu gewinnen und sie in der erledigung der erforderlichen geschäfte zu unterstützen. Allerdings bedarf es dazu auch der thatkräftigen unterstützung womöglich aller fachkollegen; denn es genügt nicht, die schüler auf solche darbietungen nur hinzuweisen, sondern sie müssen zum besuche derselben, so weit das möglich ist, veranlasst und ihnen der hohe wert und dauernde nutzen derselben gebührend dargelegt werden. Man braucht sich auch nicht etwa auf die schüler der oberen klassen zu beschränken, sondern kann getrost die mittelklassen mit heranziehen, besonders wenn den schülern die texte vorher in die hand gegeben und diese erst vom lehrer mit ihnen gelesen und übersetzt werden. Bemüht man sich dann ausserdem noch, auch die eltern und erzieher von dem wert der veranstaltung durch schrift und wort zu überzeugen, so wird der erfolg nie ausbleiben und dem neusprachlichen unterrichte ein wichtiges neues förderungsmittel geschaffen werden.

*Freiberg i. S.*

EDMUND GÜNDEL.

---

## BESPRECHUNGEN.

K. BREUL, *The teaching of modern foreign languages in our secondary schools*. Cambridge, University Press, 1898. 86 s. Preis geb. 2 s.  
*Revised edition*. 1899. 94 s. Preis geb. 2 s.

Das büchlein enthält in seinem ersten, grösseren theile — einem aufsatz gleichen titels — die anschauungen des autors über den neusprachlichen schulunterricht in England, wie sie sich ihm auf grund seiner erfahrungen als examiner für das deutsche, sowie auf grund seines studiums der reformlitteratur gebildet haben. Obwohl er ein anhänger der neueren methoden ist, so verkennt er doch nicht, dass sie fast alle den fehler an sich haben, viel zu einseitig zu sein, und in dem bestreben, eine gute idee auszunützen, viel zu weit gehen. Er zieht auch die konsequenz aus dieser erkenntnis, indem er später den lehrern rät, ja nicht einer methode allein zu folgen, sondern von zeit zu zeit mit der methode zu wechseln — ein rat, dem referent in der formulirung beistimmen möchte, dass eine planmässige und dem gewollten ziele entsprechende „mischung“ der verschiedenen methoden zu empfehlen sei. Als ziel des neusprachlichen schulunterrichts stellt der verfasser auf: die wichtigsten züge in der lebensweise, dem charakter und der denkweise des fremden volkes zu lehren. Es wird dies oder doch etwas ähnliches auch bei uns vielfach als das ziel des neusprachlichen schulunterrichts postulirt. Dem referenten scheint das viel zu hoch gegriffen zu sein; es ist im ernste nicht zu erwarten, dass dieses ziel im schulunterricht regelmässig erreicht wird. Damit ist nicht gesagt, dass man die sprachlichen übungen — welcher art sie auch sein mögen — nicht an stücken vornehmen soll, deren inhalt auf die lebensweise, den charakter, die denkweise und, fügen wir hinzu, die geschichte und die geographie des fremden volkes, bezw. landes, sich bezieht. Im gegentheil, man sollte recht viele oder fast nur solche stücke durcharbeiten; aber man sollte dem sprachenlernen sein natürliches ziel, nämlich das sprachliche können — in welcher form man dies auch verlangen mag, ob lesen, sprechen, schreiben, hören oder übersetzen — nicht nehmen. Bezüglich der übrigen ausführungen kann man dem verfasser fast durchweg beipflichten.

Als zweiter teil ist dem büchlein der aufsatz *The reference library*



of a school teacher in German beigelegt, ein durchgesehener und erweiterter abdruck aus dem *Modern Language Quarterly*.

München.

G. HERBERICH.

Der oben besprochenen ersten ausgabe ist eine *revised edition* schon nach wenigen monaten gefolgt — ein beweis, dass auch über dem kanal die methodik des neusprachlichen unterrichts zu einer brennenden frage wird, wie der verf. in dem neuen vorwort mit genugthuung feststellt. Gerade ihm ist dieser fortschritt grossenteils anzurechnen. Ein anderes zeichen für die wachsende anerkennung der neueren sprachen in England ist darum besonders erfreulich: ich meine die kürzlich erfolgte beförderung B.s und seines romanistischen kollegen Brauholtz (sie waren seither *lecturers*, d. h. etwa ausserordentliche professoren) zu *readers*, d. h. (leider nur schlecht bezahlten) ordinarien. — Die neue auflage ist sorgfältig durchgesehen und besonders in bibliographischer hinsicht ergänzt. Im anhang findet sich ein auszug aus der preussischen prüfungsordnung von 1898.

W. V.

KARL QUIEHL, *Französische aussprache und sprachfertigkeit*. Phonetik, sowie mündliche und schriftliche übungen im klassenunterricht. Auf grund von unterrichtsversuchen dargestellt. 3. aufl. Marburg, N. G. Elwert'sche verlagsbuchhandlung, 1899. 188 s. Preis m. 3,20; geb. m. 3,80.

„Quihls schrift ist besonders in der erweiterten form der 2. auflage eine der *gediegensten reformschriften*, welche erschienen sind; ohne vieles polemisieren behandelt sie die beiden zweige, aussprache und sprechen, und bietet für jeden lehrer des französischen reiche belehrung; sie kann daher nur aufs wärmste empfohlen werden.“

So urteilte Kühn in dieser zeitschrift bei besprechung der 2. auflage des vorliegenden buches, und da ich durchaus die meinung des vorreferenten teile, ebenso wie die zum teil noch erheblich wärmer lautenden urteile anderer (vgl. den anhang zur 3. auflage), so könnte ich mich eigentlich wohl damit begnügen, einfach meine zustimmung zu denselben zu erklären und das buch allen fachgenossen von neuem zu empfehlen. Es wäre dies um so eher statthaft, als die 3. auflage sich nicht wesentlich von der 2. auflage unterscheidet.

Indes, wenn es oft genug angezeigt sein kann, bei besprechung eines neu veröffentlichten guten werkes ausstellungen mehr untergeordneter art zu unterdrücken, damit nicht durch solche die lust seines natürlichen leserkreises zum ankauf desselben beeinträchtigt werde, so kann es doch in anderen fällen die fachkritik als ihre pflicht ansehen, auch ihrerseits an der vervollkommnung eines anerkannt guten buches mitzuarbeiten, sei es auch nur im kleinen. Ich gestatte mir dem vorliegenden buche Q.s gegenüber diesen standpunkt einzunehmen, um am schluss auf mein schon ausgesprochenes gesamturteil zurückzukommen.

Ich beginne damit, den leser aufmerksam zu machen, dass sich Q. im vorliegenden, der aussprache des französischen gewidmeten buche vorzugsweise als akustiker zeigt und sehr viel weniger als „artikulist“. Wir sehen ihn bei seinem lautlichen anfangsunterricht besonders in der art arbeiten, dass er die französischen laute unermüdlich mit ebenso viel präzision als korrektheit den schülern vorspricht und sie gleichzeitig daran gewöhnt, die unterschiede untereinander und dem deutschen ortsdialekt gegenüber scharf mit dem ohre zu erfassen; und zwar unterstützt er diesen prozess bei ihnen, indem er sie sehr viel an der in der klasse aufgehängten lauttafel (Victor) arbeiten lässt und überdies den sehr störenden einfluss der französischen orthographie durch anwendung von lautschrift während des ersten vierteljahres fernhält. Es gibt aber auch andere, auf phonetischem boden stehende lehrer, die zwar im ganzen ebendieselben mittel der unterweisung anwenden, vom gebrauch einer lauttafel aber mehr oder weniger absehen, sondern dafür ununterbrochen bei allen lauten, deren bildung den schülern besonders schwer fällt, auf die einstellung der in betracht kommenden organe hinweisen. Sie gehen dabei so vor, dass sie teils jede stunde von neuem eine entsprechende kreideskizze an der tafel entwerfen, teils die betreffende einstellung von zunge und kiefer mit den in analoger einstellung gegeneinander gebogenen händen veranschaulichen, teils, in gewissen fällen, den noch ungeschickten schüler die notwendige einstellung der zunge unmittelbar im munde seines banknachbars studiren lassen, wenn dieser es bereits zur sicherheit der artikulation gebracht hat; endlich auch spielt bei ihnen ein kleiner handspiegel eine nicht geringe rolle in den händen der schüler. Es soll nicht gesagt sein, dass die schüler auf diese weise unbedingt besser aussprechen lernen müssten, als bei dem von Q. innegehaltenen verfahren, aber sie bemächtigen sich schneller der ihnen besonders fremdartigen artikulationen, weil jene veranschaulichenden mittel vortrefflich geeignet sind, auf dem wege der suggestion die aktion der jedesmal in betracht kommenden muskelgruppen bei ihnen auszulösen. Schnelleres erlernen der schüler aber bedeutet entsprechende schonung der körperkräfte des lehrers.

Ununterbrochene beschäftigung des lehrers mit den den lauten zu grunde liegenden artikulationen bedeutet aber noch etwas mehr: sie reizt ihn, immer mehr und bessere „kniffe“ (*dodges*) ausfindig zu machen, mit denen er den schüler fast mechanisch zu richtiger lautbildung nötigen kann.

Bei Q. fehlt es auffallend an solchen praktischen „kniffen“, zumal selbstgefundnen, sowie an wiederholter und nachdrücklicher aufforderung für den lehrer, solche für die speziellen bedürfnisse seines provinzstädtchens aufzusuchen. Beispielshalber führe ich an, dass wir hier in Rendsburg sehr zu leiden haben unter einer allgemein herrschenden vermengung von *z* und *j* (*zur'na:l* — *jur'na:l*; *ja:* — *za:*), weil man



nämlich diese beiden laute sehr ähnlich artikuliert, mit der zungenspitze im unterkiefer; indes beseitigt sich der fehler unschwer, wenn man bei bildung von *z* den schüler veranlasst, den zeigefinger unter die zunge zu stecken und so deren vorderen teil nach oben zu drängen, während man umgekehrt bei *j* den finger auf die zunge legen und deren spitze nach unten drücken lässt: zwei so entgegengesetzte artikulationen verwechselt der schüler bald nicht mehr (vgl. ähnliche schwierigkeiten in Frankfurt mit den auslauten von *mensch* und *mönch*). Der ortsüblichen nasalirung der vokale vor *m*, *n*, *η* wirke ich entgegen, indem ich zwischen den voraufgehenden vokalen und diesen nasalkonsonanten jedesmal eine pause, bezw. — nach einiger übung — das „knackgeräusch“ einschieben lasse: dann denkt der schüler bei aussprache der vokale nur an die folgende pause, bezw. das glottisgeräusch, und bildet jenen, wie gewöhnlich, oral, worauf erst der gedanke an das weiter folgende *m* etc. kommt, das nun nicht mehr mit seiner suggestion nasaler lautbildung stören kann.

Charakteristisch für Q.s kühle gegenüber artikulatorischer behandlung des lautunterrichts ist sein entschiedener zweifel (s. 34), dass „phonetische angaben betreffs der haltung des gaumensegels“ behufs korrekter bildung der mundnasenvokale erfolge erzielen sollten. Und doch bin ich oft genug zu sehr erfreulichen ergebnissen — nicht nur mit holsteinern, sondern auch mit nichtholsteinern — gelangt, indem ich, so lange die einübung dauerte, stunde um stunde immer dieselbe skizze der mundnasenwege an die tafel warf und so graphisch den schülern ausströmung der vokallaute durch die nase suggerierte. Ein wink, „die nasenflügel recht weit aufzublähen, damit der ton gut zur nase herauskommen könne“, unterstützte wohl diese suggestion. In ganz hartnäckigen fällen lasse ich bisweilen auch den betreffenden im munde eines geschickteren kameraden von der aktion des gaumensegels, während dieser mit *a* — *ā* — *a* — *ā* . . . ohne unterbrechung des tones wechselt, kenntnis nehmen. Andere und ebenfalls wirksame praktische hilfen — aber nicht phonetische angaben — gibt hier auch Q. (s. 35).

Hiermit glaube ich hinreichend angedeutet zu haben, was ich meine, wenn ich sage, dass die artikulatorische seite des lautunterrichts bei Q. vielleicht eine verstärkung erfahren könnte.

Auch der ausdruck scheint in vereinzeltten fällen zu verraten, dass das interesse des verf. den artikulationen weniger zugewandt ist, als den lauten. So gebraucht er wiederholt (s. 37 u. 44) zur unterscheidung der stimmhaften und stimmlosen lautgruppen die aus dem munde der sachsen so wohl bekannten ausdrücke: „weich“<sup>1</sup> und „hart“. Solche bildliche ausdrücke haben aber stets etwas unklares und be-

<sup>1</sup> Vgl. Jespersen, *Fonetik*, s. 246, anm. 2: „Den populären namen ‚weiches *d*‘ muss ein phonetiker scheuen wie die pest.“

gründen unklarheit beim lernenden; man sollte sich bis zur grenze des sachlichen wissens auch sachlicher, nicht bildlicher ausdrücke bedienen. Was macht der norddeutsche leser mit der auf s. 37 gegebenen beschreibung des im sächsischen gleichmässig für *b* und *p* eintretenden lautes: „er ist stimmlos, aber weich“? Für den fremden wäre es viel klarer, zu sagen: „er ist stimmlos, aber explodirt schwach.“<sup>1</sup> Zur sache will ich bemerken, dass ich nicht nur auf das entschiedenste an der in meinen *Artikulations- und hörübungen* (s. 245, anm.) gegebenen artikulatorischen bestimmung der sächsischen explosiven festhalte, sondern mich auch bei einem dreimonatlichen aufenthalt in Paris vollkommen überzeugt zu haben glaube, dass die dortigen *p*, *t*, *k* mit jenen sächsischen explosiven identisch sind. Zu besserem verständnis des vorganges empfehle ich folgendes experiment: man fülle die lunge mit luft, „halte den atem an“ (d. h. schliesse den kehlkopf mittelst der kehlkopfflippen fest ab) und lasse dann — bei fortdauer des kehlkopfschlusses — 30—50 *p*-explosionen vor sich gehen. Am schluss dieser reihe von explosionen wird man endlich gedrängt, auszuatmen, wobei man bemerkt, dass auf die bildung der 30—50 *p*-explosionen auch nicht die geringste quantität lungenluft verwandt worden ist. Die hierbei in anwendung gebrachte artikulationsweise der *p*-explosionen ist thatsächlich die der sächsischen explosiven. Es findet bei jedem der so gebildeten *p* nur ein „verplatzen“ der im mund- und rachenraume eingeschlossenen luft statt, nicht erguss („aushauchen“) eines von der lunge nach aussen sich fortsetzenden luftstromes. So erklärt sich auch das hübsche experiment von prof. Maurer auf dem wiener neuphilologentage, als er zeigte, dass bei französischer aussprache der *p*-laute im worte *papa* eine vor den mund gehaltene brennende kerze ruhig weiter brennt, bei deutscher aussprache aber ausgeblasen wird. Nicht unmittelbar verwandt hiermit, aber doch auch belehrend ist die

<sup>1</sup> Vgl. auch s. 38: „während *z* im norden und osten *nicht ganz rein* auslautet.“ Was heisst „nicht ganz rein auslauten“? Auch eine angabe wie: „das mehr vorn im munde, nach *e* hin liegende . . . *a* in *rat*“ (s. 26) würde sachlich und didaktisch besser so lauten: „das mit zungenhebung mehr vorn im munde, nach der von *e* hin . . . gesprochene (gebildete, artikulierte) *a* in *rat*“. — „Mehr vorn im munde liegen“ kann nur eine artikulation, das „*a* in *rat*“ aber kann nur ein laut sein; ein solcher wird gehört, liegt aber nicht im munde.

Meine absicht ist natürlich nicht, den verf. wegen seiner obigen ausdrucksweise zu „schikaniren“ — man wird ähnliches hier und da in den besten phonetischen lehrbüchern finden. Ich will nur seine und aller beteiligten aufmerksamkeit auf die notwendigkeit lenken, artikulatorische und akustische ausdrücke mit peinlichster genauigkeit zu scheiden. Man wird bald aufhören, in solcher forderung eine unnötige pedanterie zu sehen.



artikulation, welche uns gestattet, bei offenem kehlkopf und regelmässigem ein- und ausatmen doch die backenkräftig aufgeblasen zu halten.

Was die anordnung des stoffes im vorliegenden buche betrifft, so würde sich vielleicht für eine künftige auflage — denn warum sollte Q.s *Französische aussprache* nicht für den lautunterricht werden, was der selige Ploetz einst für den grammatischen unterricht war? — empfehlen, noch deutlicher als in den bisherigen zu unterscheiden zwischen ausführungen über das, *was* in der klasse gelehrt werden soll, und anderen über die art, *wie* es gelehrt werden soll. Eine ähnliche klare scheidung ist, zumal im interesse des anfängers, erwünscht zwischen dem, was an lautlichen thatsachen unbedingt dem *schüler* beigebracht werden soll, und dem, was als lernstoff nach dem willen des verf. dem lehrer vorbehalten ist. So wie das buch vorliegt, kann es den anfänger leicht verführen, mehr in die praxis des unterrichts einzuführen, als den schülern gut ist.

Auch für eine abstufung des lautunterrichts nach klassen würde der anfänger dankbar sein, so dass die klassenziele beispielsweise für das realgymnasium etwa in folgender weise festgesetzt würden: „in IV sicherheit in der bildung der reinen laute, in IIIb fertigkeit im lautrichtigen lesen, in IIIa fertigkeit in der lautrichtigen behandlung auch des frei vom schüler gesprochenen wortes“, und ähnlich wäre die aufgabe des wortgruppen- und satzlesens abzustufen, desgleichen auch einige aneignung von französischer satzmelodie u. a. m.

Endlich möchte ich in anregung bringen, ob es nicht zweckdienlicher wäre, im vorliegenden buche grundsätzlicher alles, was nicht erklärender deutscher text ist, *kursiv* zu drucken. Ich weiss natürlich, dass gar mancherlei gegen solches verfahren spricht, aber ich weiss auch, dass mir durch anwendung desselben die lektüre des buches ganz ausserordentlich erleichtert worden wäre. Ich möchte, dass alle, die meine meinung in dieser hinsicht teilen, dies gleichfalls dem verf. aussprechen, und dass letzterer wohl selbst fachgenossen und fachvereine über diesen punkt befragte.

Endlich bemerke ich noch, dass an ein paar stellen falsche seitenüberschriften stehen geblieben sind, nämlich ss. 21, 22, 29 und ss. 39 bis 42; dass die überschrift „lautwerte“ zu s. 59—70 nicht recht passt und ein grosser teil des dort gebotenen nicht unter die hauptüberschrift „aussprache im satz“ (s. 56) gehört; und dass die überschrift „sprechübungen“ (s. 133—163) besser durch „mündliche übungen“ zu ersetzen ist, einmal weil man unter „sprechübungen“ allgemein übungen in antwort und frage versteht, von denen nur ein bruchteil des abschnitts handelt, und sodann wegen des gegensatzes zu dem folgenden kapitel, das mit recht „schriftliche übungen“ betitelt ist (vergl. auch den titel des buches). In der lauttafel auf s. 24 sind von der 1. auflage her irrigerweise die zeichen *š* und *ž* stehen geblieben, während die 3. auflage sonst überall *f* und *z* eingesetzt hat.

Mit bedauern halte ich hier inne, um abschied zu nehmen von einem buche, das wissenschaftlich wie methodisch vollkommen auf der höhe seiner aufgabe sich befindet und durch seine ruhige sicherheit in allen urteilen einen ausserordentlich sympathischen und überzeugenden eindruck macht. Gern hätte ich noch die den anfangsunterricht in seiner gesamtheit behandelnden kapitel desselben (anfangsunterricht, lautliche schulung und rechtschreibung, mündliche übungen u. s. w.) besprochen. Aber der raum fehlt mir.

Ein phonetisches hilfsbuch, das nach neun jahren in dritter auflage erscheint, bedarf keiner empfehlung mehr für die nächst beteiligten kreise. Dagegen erweise ich vielleicht dem einen oder anderen fachfremden kollegen, direktor oder höheren vorgesetzten, dem diese blätter unter die hände fallen, einen dienst, wenn ich ihn aufmerksam mache, dass er an den letzten abschnitten des vorliegenden buches (s. 113—184) ein sehr bequemes mittel hat, um sich kurz und summarisch, aber gleichzeitig durchaus zutreffend von dem zu unterrichten, was die „reform“ will, und was sie kann. Nicht alle „reformer“ brauchen es so zu machen, wie es in diesen schlusskapiteln geschildert wird, gleichwohl aber bilden diese eine vorzüglich getreue wieder- spiegeling der gesamten reformarbeit dieses letzten jahrzehntes auf dem gebiete des anfangsunterrichts.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

M. WALTER, *Englisch nach dem frankfurter reformplan*. Lehrgang während der ersten 2 $\frac{1}{2}$  unterrichtsjahre (II<sub>2</sub>—I<sub>2</sub>) unter beifügung zahlreicher schülerarbeiten. Marburg, Elwert, 1900. IV und 189 s. Preis m. 3,50; geb. m. 4,—.

Der vorliegenden, hochbedeutsamen schrift in dem rahmen einer besprechung voll und ganz gerecht zu werden, ist eine schwere, wenn nicht unmögliche aufgabe, da sie *in allen ihren teilen* für die künftige gestaltung der methodik des neusprachlichen unterrichts gleich wichtig ist und nicht nur von den fachkollegen, sondern auch von unsern vorgesetzten behörden, den direktoren und provinzialschulräten, ernste beachtung verdient.

Ich beschränke mich darauf, aus dem überaus reichen inhalt einige punkte herauszugreifen, im übrigen aber auf das buch selbst zu verweisen, das in seiner einfachen, klaren und gewandten schreibweise sich jedem als eine quelle vielseitigster belehrung und anregung erweisen wird.

Der bereits früher als programmabhandlung veröffentlichte erste teil der schrift, der den englischen unterricht in untersekunda behandelt, liefert den für die weitere verbreitung des frankfurter reformplans wichtigen und als völlig gelungen zu betrachtenden beweis, dass der verlegung des englischen nach der untersekunda keine bedenken ent-



gegenstehen. Walters schüler sind thatsächlich, wie namentlich die mitgeteilten proben ihrer arbeiten darthun, nach einjährigem unterricht im englischen so weit gefördert, dass sie ihren kameraden, die auf den andern realgymnasien drei jahre englisch gehabt haben, in ihren grammatischen kenntnissen nicht nachstehen, sie aber in der mündlichen und *freien* schriftlichen handhabung der sprache übertreffen. Es hat sich hier also, um einen ausdruck von direktor Schlee zu gebrauchen, die pädagogische mathematik, nach der in diesem falle  $3 \times 3 = 1 \times 6$  ist, vollständig bewährt.

Fragen wir uns, welchem umstande dieser erfolg zuzuschreiben ist, so wird jeder aufmerksame lehrer gleich mir aus Walters buch den eindruck gewinnen, dass er einmal dadurch erreicht ward, dass das deutsche im unterricht stets nur soweit herangezogen wurde, als es zum verständnis der fremden sprache unumgänglich nötig erschien, und dann vor allem durch den intensiven und systematischen betrieb der *sprechübungen*; denn gerade diese sind es, die das vielseitigste eindringen in den sprachstoff ermöglichen. W. schildert uns klar und bestimmt, was ein geschickter lehrer durch sprechübungen zu erreichen vermag. Wir sehen, wie die vorausgegangene *lautliche schu'ung* erst durch diese übungen ihre rechten und bleibenden früchte zeitigt; wie sie ein sinn-gemässes, fließendes *lesen* und das *freie schreiben* vorbereiten; wie sie dem schüler ohne besondere anstrengung einen festen, sicher zur verfügung stehenden *wortschatz* übermitteln; wie sie nach der idiomatisch-stilistischen seite hin das *sprachgefühl* wecken und ausbilden; wie sie ganz anders, als es bei übersetzungsübungen der fall ist, die *ganze klasse* zur mitarbeit heranziehen; wie sie endlich — *last not least* — die *grammatik* völlig zu ihrem rechte kommen lassen.

Um nur eins aus dem eben gesagten herauszugreifen, so sei daran erinnert, wie W. durch mannigfaltige ausnutzung von anschauungsmitteln (Hölzelsche bilder, wandkarten, photographien, illustrierte zeitschriften) hinsichtlich des wortschatzes seine schüler auch insofern vortrefflich ausbildet, als sie bei einem etwaigen anenthalt im auslande imstande sein werden, neuen sprachstoff richtig aufzufassen und sich anzueignen, weil sie eben in der schule schon daran gewöhnt worden sind, unbekanntes mit bekanntem schnell und richtig zu verbinden. Und wie reich der bereits vorhandene wortschatz ist, davon macht man sich ungefähr einen begriff, wenn man die s. 107–110 gegebenen wörter und ausdrücke über das kriegswesen betrachtet, die durch mündliche verarbeitung des gelesenen dem schüler übermittelt sind. Ihre zahl übersteigt 400. Auf *kriegslektüre* kann W. also für die weiteren unterrichtsjahre dieser schüler verzichten!

Den schwerpunkt der arbeit erblicke ich in den abgedruckten *proben der schülerarbeiten* und in dem kapitel *grammatik*, und zwar nicht so sehr für die anhänger der neuen methode, die diese abschnitte von neuem von der richtigkeit ihrer anschauungen überzeugen werden, sondern

besonders für ihre zahlreichen passiven und aktiven *gegner*, die trotz der vortrefflichen arbeiten von Klinghardt u. a. noch immer auf ihrem ablehnenden standpunkt beharren.

Was zunächst die *proben der schülerarbeiten* betrifft, die sich auf sämtliche schüler (gute, mittlere und schwache) der unter- und obersekunda verteilen, so muss jeder, der sie sorgfältig und ohne vorurteil prüft, zugeben, dass diese schüler imstande sind, nicht nur einen von ihnen gelesenen text dem inhalt nach schriftlich wiederzugeben, sondern auch leichtere mündlich in englischer sprache (auch von *engländern*) und auf deutsch vorgetragene erzählungen; ferner in andern fächern (geschichte, lateinisch, französisch) durchgenommenes; briefe über feriererlebnisse u. dergl.; frei erfundene dialoge u. a. m. Und das alles in einem in stilistischer, orthographischer und grammatischer hinsicht *mindestens durchaus befriedigenden* englisch. Von besonderem wert ist, dass eine anzahl dieser arbeiten den beweis erbringt, dass die schüler den im zusammenhang erworbenen wortschatz *frei* zu gebrauchen, d. h. auf *andere verhältnisse* zu übertragen verstehen und somit auch befähigt sind, einen *deutschen* text ins englische zu *übersetzen*, wie zwei auf s. 84 gegebene proben noch besonders vor augen führen. Bedenkt man noch, dass sich sprachlich (idiomatisch) falsches sehr selten in den proben zeigt, was für die entwicklung des sprachgefühls ein beredtes zeugnis ablegt, und beachtet man endlich, dass die arbeiten, die *denselben* gegenstand behandeln, dessen stoff nach inhalt und form *verschieden* darstellen, und zwar gerade vom phraseologischen gesichtspunkt aus, so möchte ich wissen, ob nach solchen leistungen noch jemand mit der phrase von der *méthode du perroquet* wiederzukommen wagen wird.<sup>1</sup>

Und nun zur *grammatik*. Wer W.s buch liest, wird herausfinden, dass er es als eine seiner hauptaufgaben betrachtet, den gegnern, die immer wieder mit der behauptung kommen, die neue methode vernachlässige die grammatik, diese ihre schon arg angerostete waffe gänzlich aus der hand zu ringen. Wie ein roter faden, wenn ich mich so ausdrücken darf, durchzieht die arbeit der nachweis, dass die grammatik bei der neuen methode voll und ganz zu ihrem recht kommt, ein nachweis, der s. 120—132 zusammengefasst und erweitert vorgeführt wird.

<sup>1</sup> Man muss allerdings nachgerade auf alles gefasst sein; hat doch nach dem mir vorliegenden bericht der geh.-rat dr. Wendt-Karlsruhe auf der philologenversammlung in Bremen behauptet, dass die reformer sagen: „Es liegt uns nicht daran, ob unsere schüler schreiben und lesen können, wenn sie nur tüchtig parliren.“ Ihr ziel scheint also zu sein: der gebildete oberkellner. — Und weiter erklärt er es im hinblick auf den frankfurter lehrplan für unpatriotisch, den fremdsprachlichen unterricht mit französisch zu beginnen. *Unpatriotisch! Risum teneatis, amici!* — Vgl. *Lehrproben und lehrgänge*, januar 1900, s. 16.



Schon bei den elementarsten sprechübungen lernt der schüler den verschiedenen gebrauch von 25 verschiedenen präpositionen, werden ihm die für die steigerung geltenden grammatischen regeln leicht eingeprägt und viel sicherer, als es an der hand einer grammatik und durch übersetzen möglich wäre. Ohne auf weitere einzelheiten einzugehen, bemerke ich noch, dass bei W.s unterrichtsverfahren vieles aus dem gebiet der etymologie, synonymik, wortbildung, ja sogar des lautwandels und der lautverschiebung gleichsam von selbst abfällt. Wie weit W. die schüler nach 1 $\frac{3}{4}$ jährigem unterricht z. b. in der synonymik brachte, zeigen die s. 111—117 gegebenen deutschen wörter (etwa 80), für die sie reichlich die dreifache anzahl englischer wörter kennen gelernt haben. Und wie ganz anders haften die so erworbenen ausdrücke im gedächtnis des schülers, und wie ganz anders stehen sie ihm zum freien gebrauch zur verfügung, als wenn er sie aus einer gedruckten synonymik *gelernt* hätte! Insbesondere weist W. noch nach, wie man im anschluss an den lehrstoff *sprachgeschichtliche* aufklärungen geben kann, die das grammatische verständnis durch gründlicheres eindringen in die sprache vertiefen, und *kulturgeschichtliche*, die den schüler interessante einblicke in die entwicklung des volkes thun lassen. Und jeder wird dem vf. recht geben, wenn er sagt, dass in einer solchen belehrung eine wirkliche *geistige schulung* liegt. Kurz, es wird unwiderleglich bewiesen, dass das übersetzen in die fremde sprache nicht nötig ist zur erwerbung und befestigung grammatischer kenntnisse, dass diese vielmehr weit wirkungsvoller durch übungen in und an der fremden sprache selbst erworben werden.

In einer *schlussbetrachtung* behandelt der vf. verschiedene fragen pädagogischer natur und bricht u. a. auch eine lanze für die verringerung der stundenzahl der lehrer, wofür ihm unser aller dank gebührt.

Im *anhang* befinden sich die von drei engländern veröffentlichten berichte über drei englische unterrichtsstunden der unter- und obersekunda, die ein anschauliches bild von dem verlauf dieser stunden geben, und 13 freie arbeiten der unterprimaner, die deutlich die gemachten fortschritte zeigen und keinen zweifel daran aufkommen lassen, dass diese schüler ostern 1901 im englischen aufsatz mit ehren bestehen werden. Es folgen 9 in *französischer* sprache von obertertianern frei gesprochene dialoge, die eine recht anerkennenswerte gewandtheit im ausdruck bekunden; doch sollten die schüler angehalten werden, bei diesen mündlichen übungen das *passé défini* überhaupt nicht zu gebrauchen. 13 *deutsche* aufsätze von schülern und schülerinnen der *Palmgrenska samskolan* in Stockholm beschliessen das buch. Sie sind als vorzügliche leistungen zu bezeichnen und haben auch insofern wert, als sie geeignet sind, auch dem laien einen begriff davon zu geben, was die reformmethode zu leisten vermag.

Möge W.s arbeit den zweck erfüllen, dem sie dienen soll. Das kann sie aber nur, wenn jeder fachkollege das von ihr gebotene

material gewissenhaft prüft und stellung dazu nimmt. Und ich meine, dass die reformer eine solche stellungnahme billigerweise verlangen können; sonst kommt die neusprachliche methodik nach keiner richtung hin vorwärts. Mit phrasen und *theoretischen* gründen darf man nicht länger eine methode bekämpfen, die in der praxis so achtungsgebietende resultate aufweist. Man höre also endlich auf, den nutzen der laut-schrift zu verneinen, wenn man keinen ernstesten versuch damit gemacht hat; man rede nicht länger von einer papageienmethode, von kellner-französisch, von vernachlässigung der grammatik u. s. w., sondern man *beweise*, dass die grammatische methode dasselbe oder mehr zu leisten vermag. Nur *thatsachen* können klärend wirken; theorie ist hier nichts, praxis alles. Andererseits setze man sich auch nicht dadurch über die sache hinweg, dass man, wie es schon geschehen, auf das hervorragende lehrsgeschick W.s und das gute schülermaterial hinweist. Ich glaube, keiner wird mehr als W. selbst eine solche *persönliche* bekämpfung der von ihm vertretenen methode missbilligen. Wenn einzelne lehrer vorzügliches leisten, so folgt daraus doch nicht, dass die übrigen mit derselben methode schlechte resultate erzielen müssen. Und was das schülermaterial betrifft, so kann ich mir nicht denken, dass es in dieser beziehung in Frankfurt anders sein sollte als in jeder andern deutschen grossstadt. Die eltern, die ihre kinder für begabt halten, schicken sie aufs gymnasium, nicht um ihnen den segen der humanistischen bildung zu teil werden zu lassen, sondern um ihnen die berechtigungen zu sichern, die diese berechtigungsmonopolanstalt ihren abiturienten verleiht. Das realgymnasium erhält aus diesem grunde schon vielfach minder begabte schüler, und die realschule endlich bekommt durchweg nur normal, oft unter normal beanlagte knaben. So ist es in Altona, so wird es auch in Frankfurt sein. Ein schluss auf die späteren leistungen im leben ist natürlich aus jener verteilung nicht zu ziehen.

Und noch eins. Man verlange nicht unmögliches von der neuen methode. Kann man doch beobachten, dass manche mit jedem grammatischen fehler, den ein reformschüler macht, die methode verurteilen zu können glauben. Da haben wir's, von grammatik keine ahnung! heisst es dann gleich. Fordert das tadeln solcher splitter nicht dazu heraus, an die balken zu erinnern, die in gestalt von roten strichen oft in geschlossener reihe am rande der extemporalien aufmarschieren? Man beachte auch die *wertung* der fehler. Diese ist nach der neuen methode zweifellos eine viel gerechtere, weil sie ausser auf grammatische korrektheit wesentlich gewicht auf idiomatisches französisch und englisch legt; so muss, kann und darf sie in weit höherem masse an die schülerarbeiten den massstab legen, der von französischen und englischen kollegen an die arbeiten ihrer schüler gelegt wird; sie verurteilt also z. b. strenger (und vermeidet leichter) einen fehler wie *c'est tout impossible*, den die konstruktionsmethode vielleicht gar nicht mal in rechnung stellt (*tout* = „ganz“ steht ja in der grammatik!), den aber der



gebildete franzose als *grave* bezeichnet. Ebenso umgekehrt, worauf ich an dieser stelle nicht näher eingehen will.

Zum schluss bitte ich die gegner nochmals, die schrift gründlich, gewissenhaft und vorurteilslos zu studiren, *rein sachlich*, auf grund des von W. gegebenen materials, ihr urteil zu fällen und auf thatsachen mit thatsachen zu antworten.

Altona-Ottensen.

Dr. H. SCHMIDT.

#### KURZE ANZEIGEN.

1. Maydorn, *Deutsches leben im spiegel deutscher namen*. Thorn, Lambeck, 1898. Preis?
2. J. W. Bruinier, *Das deutsche volkslied*. 7. bändchen der sammlung: Aus natur und geisteswelt. Leipzig, Teubner, 1899. Geb. m. 1.75.
3. Schiller, *Geschichte des abfalls der vereinigten Niederlande*. Hsg. von W. Böhme. Leipzig, Freytag, 1900. Geb. m. 1.
4. Platen, *Ausgewählte dichtungen*. Hsg. v. A. Attensperger. Leipzig, Freytag, 1900. Geb. 80 pf.
5. Euripides, *Iphigenie auf Tauris*. Hsg. v. F. Mertens. Leipzig, Freytag, 1900. Geb. 60 pf.
6. Martin Luther, *Thomas Murner und das kirchenlied des 16. jahrhunderts*. Ausgewählt u. s. w. von G. Berlitz. Leipzig, Göschen, 1900. Geb. 80 pf.
7. Hans Sachs und Johann Fischart, *nebst anhang: Brant und Hutten*. Ausg. u. s. w. von Jul. Sahr. Leipzig, Göschen, 1899. Geb. 80 pf.
  1. Zwei anspruchslose vorträge. — 2. Eine begeisterte schilderung.
  - 3. Die anmerkungen bringen oft belehrungen, die für leute, welche Schiller lesen, entbehrlich sein dürften. — 4. „Wenn auch bei Platen der vollendeten form der inhalt nicht immer ganz entspricht, indem letzterer da, wo die pflege der form allzusehr vorwaltet, mitunter kalt lässt, so zählen doch Platens dichterische erzeugnisse im ganzen zu den hervorragendsten unserer litteratur.“ So die vorrede. „Im ganzen!“ Einiges epische und lyrische und die 9 gesänge der Abbasiden. Anmerkungen im landläufigen stil über den Rialto, Pindar, Pythagoras, Sophokles, den fürstprimas Dalberg u. dergl. m. Herr Attensperger hat sich im stoffe, der verleger im herausgeber vergriffen. — 5. Donners übersetzung von einem „königlichen gymnasial-oberlehrer“ bearbeitet u. s. w. „Hippodama, gewöhnlich Hippodamia genannt, war . . .“, „Iphigeniens mutter, Klytämnestra, war . . .“, „Euripos hiess . . .“, „Artemis war . . .“, „Nike ist die siegesgöttin . . .“. Es muss doch eine rechte herzensfreude sein, leute, die den Euripides lesen, so nett belehren zu können! — 6. 7. Zur ersten orientirung wohl geeignet. Nett ausgestattet. Handlicher, aber auch knapper und aphoristischer als z. b. Böttcher-Kinzel.

F. D.

## VERMISCHTES.

ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG. 11.  
(Vgl. *N. Spr.* VI, s. 91. 184. 330. 455. 592; VII, s. 54. 273. 374. 549. 605.)

### I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: dr. Konrad Meier, Dresden-A., Reissigerstr. 10.)

#### A. Fragen und antworten.

A. 26. Die *N. Spr.* s. 549 beregten französischen münzen habe ich absichtlich nicht aufgeführt, weil sie im verkehr äusserst selten sind. Der vollständigkeit halber habe ich sie bereits in der neuesten auflage *Petit Parisien*<sup>7</sup> (s. 90), sowie in der mädchenschulausgabe *En France* (s. 83) mit eingereiht.

R. KRON.

#### B. Berichtigungen und ergänzungen.

In no. 144 (*N. Spr.* VII, 610) ist statt *Bonfarik* zu lesen: *Boufarik*.

147. LITTRÉ, *Comment j'ai fait mon Dictionnaire de la langue française*, Renger, 1895. S. 10, z. 33. *Tout était si nettement arrêté en leur esprit qu'ils ne changeaient plus rien ni à la pensée, NI AU TOUR, NI À L'EXPRESSION.*

Der herausgeber bemerkt: *tour* und *expression* verhalten sich etwa wie *wendung* und *ausdruck*, stil und sprache. Demnach scheint er *tour* für den engeren, *expression* für den weiteren begriff zu halten, während mit *tour* die allgemeine fassung, die man dem gedanken giebt, mit *expression* aber der einzelne ausdruck bezeichnet werden soll. *tour* dürfte also am passendsten mit „fassung“ wiederzugeben sein.

148. Ibid. s. 17, z. 14: *C'était un grand pas: il avait coûté beaucoup de labeur, et un labeur tantôt très MINUTIEUX, tantôt très RELEVÉ.*

*Relevé* soll hier nach der fussnote „vornehm, fein“ bedeuten. Die richtige auffassung ergibt sich aus s. 16, z. 5: *Leurs observations ne négligeaient rien, depuis l'humble faute typographique jusqu'aux points les plus élevés de la langue, de la grammaire et de l'étymologie.* Unter dem *labeur minutieux* ist also die korrektur der druckfehler zu verstehen, unter *labeur relevé* die beseitigung sachlicher, zum teil schwieriger punkte der sprachwissenschaft betreffender fehler. Zu übersetzen: „... und zwar (et) eine teils sehr kleinliche, teils hochbedeutsame arbeit“.



149. Ibid. s. 28, z. 33: *Alors aucun prédicateur ne nous vaut pour nous fermer la bouche et nous ouvrir les yeux.*

Hier ist dem herausgeber ein böser lapsus begegnet: „*nous vaut*, wir können brauchen.“ Die bedeutung „brauchen“ hat *valoir* niemals, vielmehr hat diese das dem irrtum jedenfalls zu grunde liegende  *falloir*. *Valoir q.* bedeutet „jemanden aufwiegen, an jemanden heranreichen“, was hier vollkommen sinnentsprechend ist, da vorher gesagt war: *Rien de tel pour s'entretenir dans les bonnes pensées et les fermes propos que de se faire de temps en temps un sermon en règle qui touche au vif des choses et au vif du caractère.* *Aucun (prédicateur)* ist also hier prägnant zu nehmen „kein noch so trefflicher (prediger)“.

149. Ibid. s. 32, z. 11: *Du reste, ce n'est qu'un cas particulier du défaut général de mon esprit, défaut ... qui consiste essentiellement à ne rien deviner, à ne rien savoir par intuition et, pour ainsi dire, d'avance.*

Die verdeutschung von *intuition* durch „aus unmittelbarer erkenntnis“ drückt den gegensatz zu dem schluss des satzes: *et à être contraint de tout apprendre par expériences chèrement achetées et par tentatives redoublées* nicht deutlich genug aus. Gemeint ist die durch blosses denken aus sich selbst gewonnene erkenntnis im gegensatz zu der aus dem positiv feststehenden, aus der erfahrung gewonnenen, wie sie besonders Comtes positivismus vertrat. *Par intuition* dürfte am besten mit „aus innerer anschauung“ übersetzt werden; zu „ahnen“ und „wissen“ füge man noch das hilfsverb „wollen“ oder „mögen“.

150. S. 38, z. 1: *Je me persuadai donc que les environs de Paris seraient le théâtre d'actives opérations militaires.*

Zu *je me persuadai* enthält eine fussnote die seltsame bemerkung: „Das kasusverhältnis ist undeutlich“. Auch für den primaner, für den der herausgeber selbst die kauserie bestimmt hat und der über den kasus des persönlichen objekts vor einem objektsatze schwerlich zweifelhaft sein dürfte?

151. S. 40, z. 27: *Il n'était aucune détresse qui ne semblât possible, surtout à un vieillard qui ne croyait plus guère se reprendre à la vie et au travail.*

*Se reprendre* übersetzt eine fussnote mit „wieder zu leben“. Da dies völlig unverständlich, ja geradezu unsinnig ist, ist möglicherweise an ein versehen zu denken und „wiederaufleben“ zu lesen. Noch besser ist aber die gewöhnliche wiedergabe von *se reprendre à qch.* mit „an etwas freude gewinnen“, zumal sich dann der dativ *au travail* auch im deutschen bequem angliedern lässt.

152. S. 41, z. 21: *On avait ouvert celle de mes caisses qui étaient en exploitation lors de l'interruption.*

Zu *en exploitation* wird bemerkt: „gleich einer mine“. Warum nicht das deutsche wort „bergwerk“? Zudem verhütet man dadurch

bei gedankenlosen schülern die verwechslung von *exploitation* und *explosion*, welch letzteres durch „mine“ geradezu nahe gelegt wird.

153. An druckfehlern finden sich in dieser ausgabe:

s. 13, z. 4: *mauvaise*; s. 21, z. 17: *Douze*; s. 25, z. 28: *compagnie*; s. 27, z. 16: *levais* (*lavais* ist an dieser stelle von drolliger wirkung); s. 28, z. 18: *singulière*; s. 30, z. 14: *ça et là*; s. 32, z. 16: *être*; s. 41, z. 32. 33: *ins-tallation*; s. 50, z. 22 v. o.: *intérêt*; s. 51, z. 25 v. u.: *tous*; s. 51, z. 16 v. u.: *eus* (von druckfehlern wie *je les ai eu* sollten schüler möglichst verschont bleiben); s. 52, z. 1 v. u.: *aequabat*; s. 54, z. 7 v. o. *Ernest*; s. 55, z. 17 v. o.: *tout à fait*; s. 55, z. 26 v. o.: *Sainte-Beuve*.

(147—153 prof. dr. Scherffig in Zittau.)

154. THEURIET, *Ausgewählte erzählungen*, Stolte. Zu p. 1, z. 2: *monsieur le sous-directeur* sollte bemerkt werden, dass dies eine sehr hohe stelle in der verwaltung ist. Dem minister unterstehen unmittelbar die *directeurs*, deren *ressorts* in verschiedene *bureaux* zerfallen, die von den *sous-directeurs* (jetzt *chefs de bureau*) geleitet werden, denen die *sous-chefs* (s. 6,3) unterstehen.

155. Ibid. s. 1, z. 10: *cartonniers* = „aktenregal, gestell mit pappkästen“ findet sich in den wörterbüchern nicht, müsste also gegeben werden.

156. Ibid. s. 2, z. 24: *Je suis FILLE, VEUVE et SŒUR d'employé*.

Hierzu verweist herr dr. U. Meier in Bautzen auf Racine, *Britannicus*, vers 156:

*Moi, fille, femme, soeur, et mère de vos maîtres.*

157. Ibid. p. 16, z. 31: *Ces fruits d'aspect plébéen, à la peau tachée de jaunes BROUSSURES, semblaient dépayés au milieu des tableaux et des bibelots rares.*

Die *broussures* sind nicht notwendigerweise *frostflecken*; dem widerspricht schon z. 4: *parées encore d'un bouquet de feuilles vertes*, wie auch der umstand, dass diese äpfel eine gabe sind, also jedenfalls die schönsten und besten vom baum. Für *brouir* gibt Larousse *brûler par l'alternative du froid, de la chaleur ou de l'humidité*. Gemeint sind hier aber jedenfalls die „rostflecken“, die der rostpilz erzeugt.

158. Ibid. s. 20, z. 6. *La famille rassemblée autour du CHÂSSIS.*

*châssis* ist nicht der rahmen des bildes, sondern der spanrahmen, ein hölzernes geviert, über das die leinwand gespannt wird (*cadre sur lequel on applique une toile*); hier wird also gerade das noch ungerahmte bild auf der staffelei damit bezeichnet.

159. Ibid. s. 29, z. 21: *Nous travaillâmes comme des SERFS à la GLÈBE.*

Die zeiten der „hörigkeit“ und der „frondienste“ dürften unserer jugend unbekannt sein. Larousse: *serf*: *Nom donné au moyen âge, à ceux qui, SANS ÊTRE ESCLAVES, étaient attachés au domaine qu'ils cultivaient moyennant redevance et étaient vendus avec lui; de là leur nom de SERFS ATTACHÉS À LA GLÈBE.*



160. s. 33, z. 32: *La forêt leur donne à peu près LE VIVRE ET LE COUVERT.*  
*Le vivre et le couvert* (nahrung und wohnung) ist stehende redensart, ebenso wie *le vivre et le vêtement*.

161. s. 35, z. 28: *Les notables se pavanaient au BANC D'ŒUVRE.*  
*Le banc d'œuvre* ist nicht der sitz für die kirchenbeamten, sondern für den kirchenvorstand (*reservé aux marguilliers*; *marguillier* = *membre du conseil de fabrique chargé d'administrer les biens et les intérêts de la paroisse*; *fabrique* = *mobilier, biens, revenus d'une église*).

162. s. 43, z. 27: *Une telle sensualité confine au PÉCHÉ MORTEL.*  
 Hierzu empfiehlt es sich wohl zu bemerken, dass die katholische kirche unterscheidet: *peccata venialia* (*péchés véniels*), die durch gottesfürchtiges leben gesühnt werden, und *peccata mortalia* (*péchés mortels*), die zur verdammnis führen, wenn der sündler nicht absolution von der kirche erhält.

163. s. 55, z. 34: *Va donc, grommelait Pierre, EN SON PAR-DEDANS, pavane-toi, espèce de joli-coeur.*

*Le par-dedans* = „das innere“ ist ein seltener ausdruck, den die schüler nicht ohne weiteres verstehen, und der auch in den üblichen wörterbüchern nicht zu finden ist.

(Schluss folgt.)

#### ZUR BEURTEILUNG DER GENFER SCHULVERHÄLTNISSE.

Seitdem auf anregung der neuphilologischen lehrerwelt in den meisten staaten auslandsstipendien eingeführt worden sind, hat die litteratur der neuphilologischen reiseberichte eine beträchtliche vermehrung erfahren, so dass man jetzt nicht selten die meinung äussern hört, des neuen könne nun nicht mehr viel gesagt werden, und weitere veröfentlichungen der art seien überflüssig. Diese ansicht dürfte über das ziel hinausschiessen. Mag sein, dass man bei lektüre derartiger schriften manches schon früher gesagte mit in den kauf nehmen muss, und dass nicht alles in gleichem masse beachtung verdient, weil die gabe richtig zu beobachten und zu urteilen natürlich nicht überall gleich entwickelt ist. Immerhin aber haben berichte, die wahrheitsliebend und ohne nebenabsichten geschrieben sind, ihren wert, und manches interessante, was ohne sie unbekannt geblieben wäre, gelangt durch sie zur allgemeinen kenntnis. Unter den neueren veröfentlichungen dieser art möge hier auf die 1899 vom stralsunder realgymnasium veröfentlichte programmabhandlung dr. GASTERS hingewiesen werden: *Meine studienreise nach der französischen Schweiz, Frankreich und Belgien im winterhalbjahre 1897/98*. Verfasser derselben hat sich 3 monate in Genf aufgehalten, 2 $\frac{1}{2}$  monate in Paris, einige wochen in der französischen provinz und in Belgien. Während er in Paris, von mancherlei interessanten beobachtungen über das tägliche eben abgesehen, nur die einrichtungen des hochschulunterrichts aus

eigener anschauung kennen gelernt hat, hat er in Genf auch dem volks- und mittelschulwesen eingehende aufmerksamkeit gewidmet. Die auf Genf verwandte zeit hätte den verfasser ohne zweifel in den stand setzen können, etwas sehr wertvolles über die dortigen schulverhältnisse zu bieten, wenn er nicht das bedürfnis gehabt hätte, gleichsam als retter der genfer schulen aufzutreten gegenüber meinen *Reiseeindrücken* und in ausführlicher polemik den nachweis zu versuchen, dass mein darin gefälltes urteil „gänzlich falsch“, „übertrieben“, „leichtfertig“, „ungerecht“ sei. Vielleicht habe ich das eine oder das andere der lebenswürdigen epitheta übersehen, mit denen mich dr. Gaster aus anlass des genfer theiles meines buches beehrt. Der leser kann sie selbst nachsehen in dem langen brieфе, den der verfasser nach beendigung seiner besuche an den direktor des genfer *Collège* gerichtet hat und den er s. 13—14 zum abdrucke bringt, auffälligerweise im französischen wortlaute.

Wenn es sich hier um blosse auffassungen handelte, so würde ich natürlich dem leser selbst überlassen, sich ein urteil zu bilden. Da die Gastersche abhandlung aber auch objektiv falsche thatsachen verbreitet, so dürften einige worte zur richtigstellung nicht unangebracht sein.

Die hinfälligkeit des Gasterschen standpunktes gegenüber meinem buche wird von vornherein durch die zwei thatsachen klar, dass ich im oktober 1895 in Genf war, dr. Gaster aber ende 1897. Selbst angenommen, er habe durchaus recht mit seinen beobachtungen und urteilen, so folgt daraus noch keineswegs, dass ich zwei jahre früher mich geirrt hätte. Denn in zwei jahren kann sich natürlich manches geändert haben und hat sich auch in Genf manches geändert. Es ist mir nicht unbekannt geblieben, dass in der ersten zeit nach bekanntwerden der *Reiseeindrücke* in einem grossen theile des genfer publikums lebhatte erregung platz gegriffen hat, dass die wogen der entrüstung in der ortspresse sogar sehr hoch gingen, unter dem eindrucke namentlich einer tendenziös entstellten inhaltsangabe des buches, die der *Signal de Genève* brachte, und die mit der kategorischen aufforderung an die schulbehörde des kantons schloss, die urteile der *Reiseeindrücke*, wenn sie ungerecht seien, nachdrücklich zurückzuweisen. Daraus, dass eine solche zurückweisung nicht erfolgt ist, würde man gewiss sehr mit unrecht schliessen, dass die genfer schulbehörde gegenüber den behaupteten unvollkommenheiten des dortigen unterrichts gleichgiltig geblieben sei. Nachdem man von dem buche selbst kenntnis genommen und dabei natürlich gefunden hatte, dass der verfasser die genfer verhältnisse durchaus nicht in bausch und bogen verurteilte, wie es nach der einseitigen darstellung der tagespresse den anschein hatte, dass er auch viel gutes in Genf rückhaltlos anerkannte, dass aber andererseits die in dem buche mitgetheilten thatsachen nicht weggeleugnet werden könnten, hat man vermutlich in aller stille hand



ans werk gelegt und da, wo es not that, eine änderung angebahnt. Es ist daher sehr wohl möglich, sogar wahrscheinlich, dass ein ende 1897 in Genf ankommender fremder schon manches anders gefunden hat, als es 1895 war.

Dass dr. Gaster diesen umstand gar nicht in berechnung zieht, darüber darf man wohl verwundert sein. Er schreibt, als ob es sich von selbst verstände, dass ende 1897 in den genfer schulen alles genau so gewesen sein müsse, wie es im oktober 1895 war. Das heisst aber denn doch von der intelligenz der genfer eine sehr niedrige meinung haben.

An einem bestimmten beispiele lässt sich die irrige voraussetzung dr. Gasters ganz handgreiflich nachweisen. Ich meine die stelle auf s. 11, wo er mir eine angeblich unrichtige angabe über die ansetzung des deutschen unterrichts an den genfer volksschulen vorwirft. Auf grund des am 12. juli 1895 ausgefertigten lehrplans der genfer volksschulen (s. 7, 8, 25, 30), der zu meiner zeit natürlich in kraft war, hatte ich gesagt, dass das deutsche dort in den oberen *zwei* jahreskursen gelehrt würde; dr. Gaster bezeichnet dies als unrichtig und gibt seinerseits (s. 15) nach dem damals in kraft befindlichen lehrplan vom juli 1897 an, dass das deutsche im 4. schuljahre mit zwei, in den beiden letzten schuljahren mit je 3 wochenstunden angesetzt sei! Dass hier seit 1895 eine änderung eingetreten sein könne, daran scheint dr. Gaster auch nicht von ferne gedacht zu haben.

Niedriger gehängt zu werden verdient besonders eine stelle auf s. 13 der abhandlung. Da heisst es: „Ich vermag kaum zu glauben, was mir die lehrer des *Collège* mitteilten, dass die vernichtenden urteile, die Hartmann über das *Collège* fällt, zurückgehen auf im ganzen 5—6 stunden, die er dort hospitirt hat. Sein genfer aufenthalt betrug nach seinen eigenen angaben knapp 4 wochen. Eine so kurze zeit ist doch nicht ausreichend, um über universität, gymnasium, stadt- und landschulen der öffentlichkeit ein urteil zu unterbreiten, bei dessen lektüre man glauben muss, es beruhe auf einem ganz gründlichen studium der genfer unterrichtsanstalten.“ Wenn wirklich die herren vom genfer *Collège* dr. Gaster mitgeteilt haben sollten, dass ich nur 5—6 stunden an dieser schule hospitirte, so hätten sie ihm eine grobe unwahrheit gesagt. Nicht 5—6 stunden habe ich dort gehört, sondern das dreifache davon, nämlich 18 stunden, wie aus meinem tagebuche klar und unzweideutig hervorgeht. Wäre es dr. Gaster wirklich um die wahrheit zu thun gewesen, so hätte er das richtige verhältnis doch ohne frage vom direktor erfahren können, der nach erscheinen der *Reiseeindrücke* vermutlich hat feststellen können, auf welcher ziffermässigen grundlage meine urteile beruhen.

Beiläufig sei hier eingefügt, dass ich selbst ziemliche schwierigkeiten gehabt, zum hospitiren am *Collège* zugelassen zu werden, und dass mir darüber ungefähr der dritte teil der für Genf verfügbaren

zeit verloren gegangen ist. Schon am 4. oktober nämlich drückte ich dem direktor persönlich meinen wunsch aus, stiess aber zunächst auf unverhohlene abneigung und konnte erst sonnabend den 12. oktober zustimmenden bescheid von ihm erhalten, nachdem ich mich inzwischen, da meine zeit knapp bemessen war, direkt an die oberbehörde gewandt hatte. So verstrichen fast 10 tage zwischen dem anbringen meines wunsches und dem ersten hospitirbesuche, obwohl meines wissens kein deutscher kollege vorher ungünstige urteile über das genfer schulwesen veröffentlicht hatte. Vielleicht gereicht dies dr. Gaster nachträglich zu einigem troste über die unangenehmen empfindungen der wartezeit, die er in Genf hat durchmachen müssen, und die er ausschliesslich auf mein konto setzt. Das genfer *Collège* war namentlich in neuerer zeit manchmal geradezu überlaufen gewesen von ausländischen gästen, die nicht aus unterrichtlichem interesse, sondern besonders zum zwecke des französischlernens hospitirten, und man kann daher wohl verstehen, dass ausländischer besuch dort im allgemeinen nicht gerade als etwas sehr willkommenes angesehen worden ist.

Was meine hospitirbesuche im genfer kanton überhaupt anlangt, so machen sie nach den einträgen meines tagebuches die gesamtsumme von 73 lektionen aus, und damit glaube ich allerdings eine hinreichende grundlage zur fällung eines urteils gewonnen zu haben, zumal es sich bei meiner ganzen reise, was dr. Gaster völlig entgangen ist, nicht um den unterricht im allgemeinen handelte, sondern um das begrenzte gebiet des neusprachlichen unterrichts. Dr. Gaster wundert sich, dass ich die genfer *École professionnelle* und dass ich in Frankreich den handfertigkeitsunterricht nicht erwähne. Der letztere fiel natürlich ganz und gar aus dem rahmen meines reisezweckes. Was aber die genannte schule anlangt, so kenne ich sie sehr wohl aus mehrmaligem besuche, nur wurde daselbst der deutsche unterricht, auf den es mir ankam, nicht anders gegeben, als wie ich es in den meisten genfer elementarklassen gesehen hatte. Warum sollte ich dann also diese schule besonders nennen? Wo immer ich geglaubt habe, ein verfahren im unterrichte missbilligen zu müssen, da habe ich es, zur schonung der empfindlichkeit, nach möglichkeit vermieden, eine besondere schule zu nennen. Noch viel weniger habe ich den namen irgend einer personlichkeit in zusammenhang mit einem ausgesprochenen tadel gebracht, anders z. b. als dr. Gaster, der kein bedenken trägt, solche personen, die sich seines beifalls nicht erfreuen, mit namen zu nennen und zu sagen, was er an ihnen auszusetzen hat. (Vgl. s. 8 das über M. Ritter und M. Schneegans gesagte, s. 20 über M. Arbois de Jubainville).

Auch sonst genirt dr. Gaster sich nicht, seiner missbilligung ausdruck zu geben, wenn er glaubt, dies thun zu können. So bemerkt er s. 11 ausdrücklich, dass unter den fächern der genfer volksschulen rechnen und deutsch „die schlechtesten erfolge“ aufzuweisen haben, bringt es aber dabei fertig, fast in demselben atem zu sagen, dass



meine klagen (!) über die mangelhaften erfolge des deutschen unterrichts in den genfer volksschulen ungerechtfertigt seien. Das ist nicht minder widerspruchsvoll, als das, was er s. 4 über die einrichtung der ferienkurse sagt.

Dass ich bei formulirung der urteile meiner *Reiseeindrücke* mit einiger vorsicht verfahren bin, habe ich schon im vorworte dargelegt. Obendrein habe ich mir nun, aus anlass der Gasterschen abhandlung, noch einmal die mühe genommen, meine gedruckte darstellung über Genf mit den tag für tag bewirkten einträgen meines tagebuches zu vergleichen. Auf grund dieser vergleichung kann ich nur sagen, dass die *Reiseeindrücke* keineswegs übertreiben, dass sie im gegenteil rücksicht walten lassen, soweit es das interesse der wahrheit irgend verträgt. Hätte ich die in meinem tagebuche niedergelegten beobachtungen schonungslos der öffentlichkeit preisgegeben, so würde von berufener seite, und das mit vollem recht, verwahrung eingelegt worden sein. In wirklichkeit aber habe ich natürlich ein anderes verfahren gewählt, und in massgebenden kreisen hat man mein bemühen, gerecht zu sein, auch anerkannt. Auch bei darstellung des unterrichts in Frankreich habe ich nicht bloss auf lichtseiten hingewiesen. Mag sich dort auch der oder jener lehrer, den ich nicht erwähnt habe, oder nicht so erwähnt habe, wie er es gewünscht hätte, durch meine veröffentlichung gekränkt gefühlt haben, so hat doch die höchste schulbehörde Frankreichs, die über mittel genug verfügt, mich zu kontroliren, mir meine kritik in keiner weise verübelt.

Dr. Gaster ist selbst so gütig anzuerkennen, dass ich über französische schulverhältnisse, wie er „durch erkundigungen erfahren“, „im allgemeinen richtig berichtet“ habe, versteigt sich aber dabei zu der behauptung, dass der verfasser der *Reiseeindrücke* „in der kunst zu sehen und zu urteilen in Genf noch nicht so geübt gewesen sei wie in Frankreich“. Das könnte ja einen sinn haben, wenn ich bei meinen genfer beobachtungen selbst noch am anfang meiner lehrerlaufbahn gestanden, in einem amtsalter etwa wie dr. Gaster, nach Frankreich hingegen erst in späteren jahren mit gereifter erfahrung und abgeklärtem urteile gekommen wäre. Die dinge lagen nur eben in wirklichkeit etwas anders.

In summa kann der von dr. Gaster unternommene versuch, sich als revisionsinstanz über meine in Genf gemachten beobachtungen und die darauf fussende beurteilung aufzuwerfen, nur als missglückt angesehen werden. Es fehlt ihm dazu jede kompetenz, und daher prallen die epitheta, mit denen er mein urteil über Genf charakterisiren will, lediglich auf ihn selbst zurück.

K. A. MARTIN HARTMANN.

ZU WENDTS WIENER THESEN.<sup>1</sup>

Wendts thesen haben in Wien und später vielfach wie ein sturzbad gewirkt. Sie bieten in lapidarer form ein ganz scharf umrissenes bild dessen, was ein klarer kopf und hervorragend tüchtiger fachmann, der die dinge dieser erde mit offenen augen anschaut und mit fester hand fasst, von dem fremdsprachlichen unterricht in den oberen klassen der realanstalten glaubt erwarten zu dürfen. Die besprechungen, welche uns bekannt geworden sind (Mangold, Koch und Ellinger in den *Engl. Studien*, Schmeding-Wolfenbüttel und Schmidt-Frankfurt a. M. im *Pädagog. Archiv*, Schmidt-Altona und Wendt selbst in den *N. Spr.*, wozu noch Klinghardt in dem nächsten heft der *Engl. Studien* hinzukommt), haben zwar manches einzelne gegen Wendt einzuwenden, stimmen aber auch in vielen, die meisten in den meisten punkten zu. Ungedruckt ist noch vieles dazu gesagt worden, wovon Schmidt-Frankfurt eine schwache vorstellung gibt. Danach scheinen Wendts thesen eine art vernichtung einestheils der idealen gesinnung, andertheils der grammatisch-logischen schulung, dieser beiden lieblinge einer grossen zahl besonders von klassischen philologen, darzustellen. Der herausgeber des *Päd. Archivs* hat diese vorstellung in einer anmerkung zu Schmidt-Frankfurt schon in ihrer ganzen blösse aufgedeckt. Besonders berufen fühlt sich die „frankfurter“ reform, welche die gedanken von Perthes, Ostendorf, Schlee, Hornemann u. a. ausmünzt, gegen Wendt und die neusprachliche reform aufzutreten. Sie geht dabei von auffassungen aus, die für den unterricht im lateinischen und griechischen vielfach zutreffen dürften, nicht aber für die neueren sprachen; was zu begreifen ist, da ihre leiter eben klassische philologen sind, die das ganze unterrichtswesen unter diesem gesichtswinkel betrachten, was aber neuphilologen nicht hindern sollte, einen moderneren massstab anzulegen. Der einfluss der „frankfurter“ reform ist allerdings gross und reicht weit, und das muss die neusprachliche reform fühlen.

<sup>1</sup> Wegen mangels an raum musste der schlusspassus der bemerkungen Wendts zu seinen thesen auf s. 64 des vorigen heftes wegleiben. Wir tragen ihn bei dieser gelegenheit nach:

„Wenn wir eine vernünftige konstitution anstreben, so thue man uns nicht mit schlagwörtern ab. Nicht einer doktrin zu liebe, nicht als *unentwegte* bieten wir reformer unser programm an und bitten um annahme, sondern weil wir überzeugt sind, dass auf diesem wege am allereinfachsten das ziel erreicht werden kann, welches doch *sämtliche* neusprachler erstreben oder erstreben sollten: aus dem charakter, der beschaffenheit, der kulturellen und wirtschaftlichen bedeutung der beiden sprachen selbst die methode zu schöpfen, nach welcher sie schulmässig zu betreiben sind, und forderungen festzustellen, welche der abiturient zu erfüllen hat.“

D. red.



Besonders anlass zu missverständnissen hat der ausdruck Wendts „volkstum“ in these 1 und 7 gegeben. Damit ist aber doch das *geistige und materielle leben* des volkes gemeint, *typische* äusserungen desselben, soweit sie dem verständnisse der schüler der oberklassen nahe gebracht werden können, und die besorgnis derer, welche glauben, die litteratur als solche, zumal die schöne litteratur, solle nun aus der schule so gut wie verschwinden, ist irrig. Wenn wir die thesen in Leipzig beraten, so wird sich hoffentlich zeigen, dass mit einer angemessenen modifikation — wobei in these 7 zum ausdruck zu bringen sein wird, dass in jeder der drei oberklassen je ein hervorragendes werk der schönen litteratur zu lesen ist, und dass die grossen dichter, die für ihr volk und für uns von dauernder bedeutung geworden sind, ihr recht bewahren — die klippe vom fremden „volkstum“ nebst zubehör sich sicher umschiffen lässt. Und damit wird, glaube ich, auch der vorwurf rein praktischer ziele und der verkennung idealen sinnes hinfällig.

Es bleibt allerdings noch die verkennung des „bildenden“ wertes des übersetzens. Da werden meinungsverschiedenheiten dauernd bestehen. Wer sich einmal in den gedanken *hineingelebt* hat, ohne übersetzung verstehe man eine fremde sprache nicht, der ist davon nach meiner erfahrung nicht mehr abzubringen. Er geht so weit, dass er im notfall erklärt, selbst wenn man im auslande die fremde sprache spreche, übersetze man nur, was man vorher in der muttersprache gedacht habe. Er behauptet, nichts sei bildender für das deutsche als das übersetzen aus der fremden sprache, selbst wenn man ihm nachweist, dass die trefflichsten übersetzungen oft *in puncto* deutsch recht viel zu wünschen übrig lassen, und trotz der nicht verstummenden klagen über den verhängnisvollen einfluss besonders des lateinischen und französischen auf unsern deutschen stil. Ja, ich kann mir denken, dass ein durch und durch echter übersetzer gelegentlich mit wehmütigem bedauern sich darauf besinnt, welche herrlichen bildungsmittel sich doch die alten griechen haben entgehen lassen, da sie weder aus dem skythischen, persischen, ägyptischen u. s. w., noch in dasselbe übersetzten. Wie schön liesse sich der formalbildende wert dieser übung nachweisen, wenn wir eine anzahl hefte mit exerzitien und extemporalien griechischer (oder römischer) schüler hätten überliefert bekommen, nebst korrektur ihrer lehrer, die uns zugleich zeigte, was ganze und was halbe fehler waren, u. dgl. m. Das fehlt uns nun leider; aber nachfolgenden geschlechtern fehlt es hoffentlich nicht für unsere zeit. Übrigens gibt ja Wendt selbst musterübersetzungen zu, sowie übersetzungen bei formellen textschwierigkeiten, und wenn in these 2 noch zugesetzt wird, dass bei inhaltlichen schwierigkeiten ausnahmsweise deutsch interpretirt werden kann, so ist auch hier hoffentlich die brücke zum verständnis geschlagen. Mit der forderung des zieles: beherrschung der fremden sprache, und ausschliesslichen gebrauchs

der fremden sprache im fremdsprachlichen unterricht hat doch Wendt nur ein ideal vor uns hingestellt, dem wir nachstreben wollen, dem wir älteren zum geringsten teil uns nähern, das die nach uns kommenden aber um so sicherer erreichen werden, je fester wir es jetzt schon, die schwäche des fleisches überwindend, im auge behalten. Es ist schon von selbst dafür gesorgt, dass die bäume nicht in den himmel wachsen: die begabung unserer schüler, ihr häusliches und schulleben, ihre arbeit und ihr spiel werden nicht allzu viele bis zur „beherrschung“ gelangen lassen. Und uns lehrern selbst mit 22—24 stunden wöchentlich in 3, 4, 5 verschiedenen fächern und klassen, nebst korrekturen ohne zahl, wird es gleicherweise nicht immer aufs fürtrefflichste gelingen. Wann aber hat es je für ein schlechtes zeichen gegolten, wenn sich jemand die ziele recht hoch steckte? Das wollen auch wir neuphilologen thun, dabei wollen wir bleiben „und so es behaupten“. Mit einer regung von mitleid und von neid blickt unsere ältere schwester, die klassische philologie, auf uns. Von mitleid, weil wir ihrer alten tradition, ihrer festen fügung und sicheren weiterentwicklung gegenüber noch so viel dumpfes gären, unruhiges suchen und unsicheres tasten aufweisen. Von neid, weil wir es mit *lebenden* sprachen zu thun haben, weil wir am aufgange stehen und in eine zukunft blicken, in der den modernen sprachen — einschliesslich der muttersprache — und den naturwissenschaften das reich und die herrschaft gehören.

F. D.

## ERKLÄRUNG.

In meiner besprechung der von J. Sahr herausgegebenen *Hochzeitsreise* von Benedix (*N. Spr.*, bd. VII, s. 432) habe ich an dem als beweisstelle angeführten liede: „Ich hab’ den ganzen vormittag auf meiner kneip’ studirt“ anstoss nehmend, die bedeutung von kneipe = studentenwohnung auch in Benedix lustspiel angezweifelt. Herr Sahr macht mich darauf aufmerksam, dass in früherer zeit thatsächlich an einzelnen universitäten diese bezeichnung üblich war, welche auch durch Weigand, Heyne, Grimm belegt wird, und so mag diese bedeutung wohl auch an der betr. stelle gelten; ob aber auch für das studentenlied?

H. FISCHER.

## REISESTIPENDIEN.

Die stadt Breslau hat m. 4000 zu beihilfen für studienreisen von oberlehrern und wiss. lehrerinnen behufs weiterer ausbildung in den neueren sprachen bewilligt.

F. D.

9. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG  
IN LEIPZIG.

Der 9. neuphilologentag (vorstand: geh. hofrat prof. R. Wülker-Leipzig, prof. M. Hartmann-Leipzig, hofrat prof. J. Schipper-Wien)



rd vom 4. bis 7. juni 1900 in Leipzig stattfinden. Die vorläufige gesordnung ist diese:

*Pfingstmontag, 4. juni, nm. 4 uhr*, in der universität: vorversammlung des vorstandes und der delegierten der neuphilologischen einzelreine (beratung über den entwurf zur revision der satzungen, die gesordnung u. s. w.). *Ab. 8 uhr*, im Hotel de Pologne: gesellige zusammenkunft und begrüßung der teilnehmer.

*Dienstag, 5. juni, vm. 9 uhr*, in der aula der universität: *Erste allg. sitzung*. Begrüßung und eröffnng der versammlung. Vorträge:

1. Prof. W. Meyer-Lübke-Wien: Romanen und deutsche in der Schweiz.

2. Prof. W. Vietor-Marburg: Neuphilologische wünsche für universität und schule. (Dazu mehrere anträge.)

3. Dir. F. Dörr-Frankfurt a. M.: Was haben wir seit 1886 erreicht, und was bleibt noch zu thun?

4. Prof. M. Friedwagner-Wien: Frau von Staëls anteil an der romantischen bewegung in Frankreich.

*Nm. 4 uhr*, im Buchhändlerhause: festmahl.

*Mittwoch, 6. juni, vm. 1/2 9 uhr*: *zweite allg. sitzung*. Verhandlung über die thesen von prof. G. Wendt-Hamburg.

*Nm.*: *dritte allg. sitzung*: fortsetzung der verhandlung über Wendts thesen.

*Donnerstag, 7. juni, vm. 1/2 9 uhr*: *vierte allg. sitzung*. Vorträge:

1. Prof. J. Koch-Berlin: Der neueste stand der Chaucerforschung.

2. Obl. M. Banner-Frankfurt a. M.: Die stellung des französischen der schulreformfrage.

3. Prof. H. Müller-Heidelberg: Der lektürekanon.

4. Bericht der rechnungsprüfer. Beschlussfassung über den entwurf der revidierten satzungen. Wahl des neuen vororts, des vorstands u. s. w.

*Nm. gegen 3 uhr*: ausflug nach Grimma. Besichtigung der fürstentum landesschule.

Für die dauer der hauptversammlung findet in der universität eine neuphilologische ausstellung statt.

Festkarten zum preise von m. 10 (für die damen der teilnehmer 4), die auch zur teilnahme am festmahl berechtigen, sind, wenn gend möglich, bis zum 15. mai bei dem kassenwart, herrn obl. Mättig, Leipzig-Connowitz, Leipziger str. 14, zu lösen. W. V.

*Die französische ausstellung auf dem neuphilologentag in Leipzig.* — Prof. Hartmann war im november selbst in Paris und hat mit der ihm eigenen unermüdlichkeit in etwa 9 tagen gegen 70 besuche bei vergern u. s. w. gemacht und erreicht, dass ihm zusagen gegeben worden sind, die eine ausstellung erwarten lassen, welche gleich der englischen in Hamburg dauernd wirksam sein wird. Hartmann hat auch beim

unterrichtsminister Leygues audienz gehabt und bei ihm, wie bei andern vertretern des ministeriums, lebhaftes interesse und verständnis für den neusprachlichen unterricht und besonders die „reform“ gefunden. Auch für den schülerbriefwechsel zeigte der minister warme teilnahme.<sup>1</sup> Bei der presse fand H. ebenfalls unterstützung, was sich für seine verhandlungen mit den verlegern sehr nützlich erwies. — Der katalog der ausstellung soll vor zusammentritt des neuphilologentages allen mitgliedern des verbandes zugesandt werden. Die zahl der mitglieder beläuft sich jetzt auf über 1100. Leipzig rührt sich! F. D.

#### I. HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYERISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDS.

Die I. hauptversammlung des bayerischen neuphilologen-verbands fand am 18., 19. und 20. april in München statt. Von vorträgen waren angemeldet: für die *allgemeine sitzung*: Referat über einen ferienkurs in Paris (gymn.-l. dr. Martin-Erlangen); Ref. über einen ferienkurs in Grenoble (reall. Werr-München); Der neusprachliche lehrer zugleich lehrer für das deutsche (ders.); für die *sektionssitzung für die gymnasien*: Der neuspr. unterricht an den bayerischen gymnasien (gymn.-prof. Freyberg-Freising); für die *festsitzung*: Augenblicklicher stand der neusprachlichen reform-bewegung (un.-prof. Breymann-München); Bericht über einen englischen kurs, gehalten vor dozenten der un. München (pr.-doz. Sieper-München); Der bildungswert der neueren sprachen (reall. Bock-Weilheim); Hypnose und pädagogik (reall. Hasl-Landsberg a. L.); für die *sektionssitzung für die realschulen*: Der neuspr. teil der schulordnung für die realschulen (reall. Herberich-München). — Wir bringen den offiziellen bericht im nächsten heft. W. V.

#### FRANZÖSISCHE KURSE IN GRENOBLE.

Bezugnehmend auf den dem letzten hefte des vorigen jahrgangs der zeitschrift beiliegenden prospekt über die diesjährigen in aussicht genommenen französischen kurse in Grenoble können wir ergänzend hinzufügen, dass dem wunsche vieler deutschen professoren entsprechend das *Comité de patronage des étudiants étrangers* einen phonetiker, und zwar den abbé M. Rousselot aus Paris gewonnen hat, um vom 15. juli bis 5. august während der ferienkurse vorlesungen über phonetik zu halten. P. BODE.

<sup>1</sup> Das französische unterrichtsministerium wird zu den leipziger verhandlungen als delegierten prof. Schweitzer schicken, eine wahl, die wir als äusserst glücklich begrüßen können. Die englische *Modern Language Association* wird durch einen ihrer früheren vorsitzenden vertreten sein, Mr. H. Weston Eve, *dean of the College of Preceptors*. Den neuesten nachrichten zufolge soll auch das italienische unterrichtsministerium die absicht haben, einen delegierten nach Leipzig zu schicken.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

JUNI 1900.

Heft 3.

---

## NEUPHILOLOGISCHE WÜNSCHE FÜR UNIVERSITÄT UND SCHULE.<sup>1</sup>

M. h.! Der in der tagesordnung so genannte vortrag, den ich an Sie zu richten die ehre habe, sollte ursprünglich nur ein wort zur empfehlung des vor zwei jahren einstimmig

---

<sup>1</sup> Vortrag für den 9. deutschen neuphilologentag in Leipzig (5. juni 1900) zur begründung folgender thesen:

„Die 9. hauptversammlung des verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft nimmt die folgenden sätze an und ersucht den derzeitigen vorstand, sie den unterrichtsverwaltungen in Deutschland und Deutsch-Österreich zu geneigter beachtung zu empfehlen:

„Satz I. Es ist zu wünschen, dass an allen universitäten deutscher zunge, wo dies noch nicht der fall ist,

- a) die englische philologie mit einem etatsmässig besoldeten ordinariate bedacht werde;
- b) den wissenschaftlichen vertretern der neueren philologie durch reisestipendien der oft zu wiederholende aufenthalt im auslande erleichtert werde;
- c) je ein geborener franzose und engländer als praktischer sprachlehrer (lektor) angestellt und auskömmlich besoldet werde.

„Satz II. Es ist zu wünschen, dass an allen höheren schulen, wo dies noch nicht der fall ist und die entsprechenden verhältnisse vorliegen,

- a) die im neusprachlichen unterrichte etwa schon gewährte freiheit der methode auch bei der behördlichen kontrolle anerkannt, z. b. der erfolg der „neuen“ oder der „ver-

angenommenen und nunmehr in der these I, a erneuerten antrags sein, dass sich der neuphilologentag für die *errichtung etatsmässig besoldeter ordinariate der englischen philologie an allen deutschen universitäten* erklären möge. Ihnen, den fachgenossen, gegenüber diesen antrag zu begründen, dessen bedarf es heute in Leipzig so wenig wie damals in Wien; durch Sie, m. h., aber hoffe ich ihm eine geneigte — oder noch geneigtere — beachtung seitens der unterrichtsverwaltungen zu sichern. Lassen Sie mich es also noch einmal sagen: wir erheben den anspruch auf gleichberechtigung der neueren mit der alten, der englischen mit der romanisch-französischen philologie; und wir thun es, weil wir von der ebenbürtigkeit dieser fächer in ihrer bedeutung für die weltkultur überzeugt sind.

Die erste versammlung, die — und zwar einstimmig — lehrstühle für die französische und für die englische sprache forderte, war die neuphilologische sektion des hier in Leipzig 1872 abgehaltenen allgemeinen philologentags. Die giessener sektion von 1885 ist einstimmig der ansicht, dass überall je *zwei* professuren für englisch und für französisch zu erstreben seien. Auf dem neuphilologentag in Berlin 1892 wird dieser wunsch noch erweitert, auf dem karlsruher 1894 wenigstens eine vermehrung der neuphilologischen lehrkräfte empfohlen; der hamburger von 1896 kommt auf die forderung je zweier professuren zurück. Dann erfolgt in Wien 1898 die annahme meines Ihnen heute wieder vorgelegten, so viel bescheideneren antrages unter these I, a.

---

mittelnden" methode nicht nach dem masstabe der „alten“ beurteilt werde;

- b) in der abschluss- und der reifeprüfung statt der übersetzung auch eine freie arbeit im französischen und englischen gestattet, wenigstens aber bei der übersetzung in das deutsche auch das fremdsprachliche diktat als leistung in anschlag gebracht werde.

„Satz III. Es ist zu wünschen, dass in staaten mit oberrealschulen wie den abiturienten der gymnasien und der realgymnasien so auch denen der oberrealschulen die berechtigung zum studium der neueren philologie zuerkannt werde.“



Zeitgemäss ist er noch immer. An den 26 universitäten in Deutschland und Deutsch-Österreich gibt es 11 ordinariate und 15 extraordinariate der englischen philologie. Am schlimmsten steht es in den kleineren staaten. In Württemberg, Baden, Hessen, Mecklenburg und Thüringen fehlen ordentliche professuren des faches noch ganz. Österreich weist 2 ordinariate gegen 3 extraordinariate auf, von denen jedoch eins durch einen voll besoldeten persönlichen ordinarius besetzt ist. In Preussen halten sich ordentliche und ausserordentliche professuren mit 5 gegen 5 die wage; *ein* persönlicher ordinarius — ich selbst — bezieht extraordinariengehalt. Bayern hat 2 ordinariate neben 1 extraordinariat; dafür besteht in der romanischen philologie das umgekehrte verhältnis. Des gewünschten ordinarius an der landesuniversität erfreuen sich Sachsen und die Reichslande.

Die höhe der extraordinariengehälter ist je nach staat, dienstalter u. s. w. verschieden. Ein nach 15 akademischen dienstjahren berechnetes preussisches gehalt beträgt mit wohnungszuschuss 3740 mk., noch 100 mk. weniger als das eines seit 6 jahren angestellten gymnasiallehrers am gleichen orte, obwohl das eigene probejahr des akademikers fast ein vierteljahrhundert zurückliegt. Ein diesen an jahren übertreffender kleinstaatlicher kollege hat vor nicht langer zeit 2400, ein anderer, glücklicherweise noch in hoffnungsfreudigem alter, soeben 1800 mk. jährlicher besoldung erreicht. Allerdings kommt die schwankende einnahme aus kollegiangeldern hinzu.

Mit solchen gehältern, m. h., lässt sich sogar bei geringstem aufwand für die eigene person und familie den anforderungen nicht mehr genügen, die unser *beruf* an uns stellt. Ich denke zunächst an die nachher zu besprechenden reisen ins ausland. Hier sei nur *ein* anderer punkt noch betont. Unablässig wächst für den vertreter einer neueren philologie nicht allein die eigentlich philologische fachlitteratur: handbücher, monographien, zeitschriften u. s. w., die er der universitäts- oder seminarbibliothek nicht dauernd entziehen darf, sondern viel mehr noch das jener als objekt dienende schrifttum aller gattungen in prosa und poesie. Je zurückhaltender die bibliotheken der neueren und neuesten produktion, ins-

besondere der belletristischen, gegenüber zu sein pflegen, um so notwendiger ist es für uns, die eigene bücherei möglichst auf der höhe zu halten. Für uns selbst und für unsere zuhörer. Denn was soll der student von dem professor denken, wenn er auch bei ihm nichts von Morris oder Kipling oder Mrs. Ward, keine nummer des *Punch* oder der *Illustrated London News* findet? Auch deshalb bedürfen wir eines „etatsmässig besoldeten ordinariats“.

Einigermassen tröstlich ist es, zu sehen, dass wenigstens in Preussen keine pekuniäre schwierigkeit die errichtung weiterer neuphilologischer ordinariate zu verhindern scheint. In den verhandlungen der budgetkommission des preussischen hauses der abgeordneten am 19. februar d. j. hat der regierungskommissar auf die höchst dankenswerte anregung des berichterstatters abg. dr. Friedberg — dem im plenum später die abgg. Krawinkel und Metger zur seite traten — das zögern der regierung bekanntlich anders erklärt: bei einer zu schnellen vermehrung der ordinariate sei man wegen des fehlens qualifizierter kandidaten genötigt, weniger befähigte kräfte heranzuziehen, die dann für eine lange zeit die stellen besetzt hielten. Das ist sicherlich nicht als ein misstrauensvotum für die extraordinarien gemeint, die man ja unbedenklich die funktionen von ordinarien ausüben lässt. Der nachwuchs an englischen privatdozenten ist freilich verschwindend gering. Man darf hoffen, dass die zahl grösser wird, sobald die ausichten des faches sich bessern. Das gilt natürlich für andere staaten so gut wie für Preussen.

Die empfindlichste belastung für die *wissenschaftlichen vertreter der neueren philologie* bedeutet der schon vorhin berührte aufenthalt im ausland, der im interesse rein philologischer studien wie der praktischen sprach- und landeskunde oft wiederholt werden muss. Dass hierfür auch dem voll besoldeten ordinarius *reisestipendien* nicht zu selten gewährt werden sollten, darin stimmen Sie, m. h., wohl alle gleichfalls mit mir überein. Sachsen kann, wie ich aus bester quelle weiss, auch in diesem punkte als muster gelten. Für andere nicht preussische staaten fehlt mir leider das genaue material. Dass Preussen in dieser beziehung gegen andere staaten ausserordentlich



zurückstehe, ist im preussischen abgeordnetenhaus noch am 9. märz d. j. beklagt worden. Ich kann nur über meine eigene erfahrung berichten. Nach 16jähriger akademischer thätigkeit und vielen studienreisen aus eigenen mitteln habe ich kürzlich zum ersten male ein stipendium zu einem aufenthalt in England mit eingehender begründung nachgesucht, aber den bescheid erhalten, dass der minister nach lage und bestimmung der zu seiner verfügung stehenden fonds meinem gesuche nicht zu entsprechen vermöge. Auf einen unmittelbar vorher an den universitätskurator gerichteten antrag war die ähnlich lautende antwort erfolgt, dass ihm keine fonds zur verleihung von reisestipendien zur verfügung ständen. Hier ist also die bitte um bereitstellung genügender mittel am platze. — Mit genugthuung sei daran erinnert, dass der preussische fonds für reisestipendien für *lehrer* der neueren sprachen in dem neuen etat mehr als verdoppelt, d. h. statt 6000 mk. die freilich noch ganz unzulängliche summe von 14000 ausgeworfen ist. Der regierungskommissar, der in der mehrerwähnten sitzung des landtags hierauf hinwies, hat auch gegen die benutzung des stipendienfonds für *studirende* der neueren sprachen nichts einzuwenden gehabt.

Wenn ich sage, dass der aufenthalt im auslande zugleich im interesse der sprachbeherrschung oft zu wiederholen sei, so will ich damit nicht auch den praktischen unterricht im modernen französisch oder englisch für den wissenschaftlichen vertreter unserer fächer in anspruch nehmen. Mag der einheimische professor das fremde idiom mehr oder weniger regelmässig im seminar, vielleicht auch einmal in einer vorlesung gebrauchen: als praktischer sprachlehrer oder *lektor* müsste *an jeder universität je ein geborener franzose und engländer* (der allein die moderne sprache völlig und dauernd beherrscht) *angestellt* und — fügen wir gleich hinzu: *auskömmlich besoldet* werden. Dem ersten teile dieses wunsches ist an den meisten universitäten entsprochen; manche gründungen von lektoraten sind erst mit diesem semester erfolgt. Zurück stehen noch Württemberg, Thüringen, Bayern ausser München, zum teil Baden und Österreich; auch in dem preussischen Münster werden die lektorate im nebenamt von deutschen verwaltet.

Im preussischen abgeordnetenhaus hat man vor kurzem extraordinariate „für neufranzösisch und französische litteratur“ verlangt: eine forderung, die sich mit den vorher erwähnten versammlungen in Giessen, Berlin, Karlsruhe und Hamburg berührt, m. e. aber fürs erste zu viel erreichen will. Die frage dieser zukunftsprofessuren mit der lektorenfrage zu verquicken, scheint mir aus mehreren gründen falsch. Soll der extraordinarius für neufranzösisch und französische (doch wohl neufranzösische?) litteratur zugleich als praktischer lehrer der modernen sprache dienen, so müsste *er* also ein geborener franzose sein; im andern falle wäre ihm zur seite ein besonderer lektor zu bestellen. Dass sich unsere lektoren öfter als ausnahmsweise einmal zu modernen professoren entwickeln, darf man nur dann hoffen, wenn für ausreichende besoldung der lektorate sorge getragen wird. In Preussen ist das lektorengehalt auf 1500 mk. erhöht worden, worüber man anderwärts selten hinausgeht; bis zu 2400 mk. (oder mehr?) in München. Für Giessen sind, wie ich höre, 1800 mk. beantragt und wohl schon bewilligt; in Prag werden 800 fl. gezahlt. Das mag einem jungen manne genügen, der das lektorat nur als durchgangsstation etwa zu einem amt in der heimat betrachtet; für einen sesshaften familienvater reicht es nicht aus. Soll ein durchschnitt von 1500—1800 mk. endgültig sein und auch künftig keine pension (München besitzt sie) gewährt werden, so treffe man gleich die bestimmung, dass der lektor nach längstens sechs jahren auszuscheiden hat (wie in Schweden, wo das gehalt beiläufig 2000 kr. beträgt).

\*

Die in these II enthaltenen anträge haben auf die schule bezug. Die freunde der „neuen“ und der „vermittelnden“ methode im neusprachlichen unterricht müssen als übles hemmnis empfinden, wenn das in der klasse oder in der prüfung geleistete mit dem masse der „alten“ gemessen wird, wozu der nicht eigentlich fachmännische beurteiler am leichtesten neigt. In den preussischen lehrplänen von 1891 ist das lehrziel im französischen (und also wohl auch englischen) bei erheblicher kürzung des grammatischen lernstoffs — Sie bemerken schon, dass ich die amtlichen erläuterungen zitiere — im wesentlichen



auf den praktischen schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache bemessen. In dem vertrauen, dass dieses lehrziel bei fortschreitender durchbildung der sog. neueren methode zu erreichen sei, fühlte sich die unterrichtsverwaltung bestärkt durch die an manchen anstalten bis dahin schon erzielten erfolge und durch das rege streben der lehrer der neueren sprachen, unter benutzung aller ihnen zu gebote stehenden mittel für den praktischen gebrauch der fremdsprache sich zu befähigen. Damit stehen die lehraufgaben selbst in wesentlichem einklang; nur für die lateinlose real- und oberrealschule wird auf die sprachlich-logische schulung durch die französische grammatik und die entsprechenden übungen besonderer wert gelegt, dort also ein mehr systematischer betrieb der französischen grammatik — *nicht* etwa zum zweck der praktischen beherrschung — gefordert. In anderen staaten hat die oberste behörde nicht geringeres entgegenkommen gezeigt. Trotz alledem erfreut sich die grammatistische übersetzungsmethode vor allem gerade an lateinlehrenden schulen vielfach des alten ansehens; trotz alledem thut man häufig noch so, als liesse sich ein „*donne-le-lui*“ nur vermöge der regeln über die stellung der verbundenen fürwörter, ein „*no, sir*“ nur als übersetzung aus dem deutschen „nein“ + „mein herr“ bilden; trotz alledem wird immer wieder einmal ein verfahren, das die bewusste, planmässige nachbildung pflegt und für memorirten regelkram verstandene thatsachen bietet, papageienmethode gescholten. Dass dergleichen bei der offiziellen kontrolle geschehe, sage ich nicht. Aber gerechtfertigt erscheint mir der wunsch, dass eine *grössere freiheit der methode auch seitens der schulbehörde* zugestanden werde. Wer aus not oder neigung seine schüler nach wie vor nach den roten strichen am rande abschätzt, den mag man auch selbst nach der alten schablone beurteilen. Wer aber — um wieder mit den preussischen lehrplänen zu reden — an der fortschreitenden durchbildung der neueren methode mitarbeitet, den zwänge man nicht ins grammatistische joch zurück. Darum gestatte man in der *abschluss- und der reifeprüfung* statt der übersetzung in die fremde sprache, wo es von der schule gewünscht wird, eine *freie arbeit*, die dem schüler gelegenheit gibt, auf seine art das in der sprach-

beherrschung erreichte ohne den umweg über das deutsche und über die grammatische regel zu zeigen. Versagt man diese erlaubnis, so ist es mit der fortschreitenden durchbildung der neueren methode, sobald ein examen in sicht kommt, unfehlbar zu ende, und der rückschlag in die alte methode gewiss. Wo aber, wie am preussischen gymnasium, eine übersetzung aus dem französischen *ins deutsche* vorgeschrieben ist, da verfüge man, dass auch der französische text nicht fertig geliefert, sondern diktirt und zugleich diese niederschrift als leistung beurteilt werde; sonst — hat das gymnasium eine tote sprache mehr.

\*

M. h., ich zweifle gar nicht, dass Sie auch diesen wünschen der zweiten these Ihre freundlichste unterstützung leihen. Wohl aber fürchte ich fast, dass dieser oder jener von Ihnen den dritten und letzten satz mit einigem kopfschütteln gelesen, im stillen gar beschlossen hat, dagegen zu stimmen. Dann, m. h., haben Sie mich wahrscheinlich in einem falschen verdacht. Dass die kenntnis des lateinischen für den neuphilologen überflüssig sei, ist mit nichten meine ansicht. Zum beweis dafür scheue ich nicht vor einem zitat aus der 1. und auch der 2. auflage meiner kleinen *Einführung in das studium der englischen philologie* zurück. Der als solcher verfehlten und jetzt glücklich ersetzten zwangsfakultas im lateinischen für unterklassen rühme ich dort das gute nach, dass dank ihr die sprachliche bildung auch des neuphilologen, des anglisten, keine zu einseitig „moderne“ werden könne. Ja, ich bleibe bei dem latein nicht stehen, sondern füge hinzu: „Dringend zu wünschen ist jedoch, dass der student die ersten semester dazu benutzt, durch das hören einer vorlesung über vergleichende grammatik einen tieferen blick in die indogermanische sprachverwandtschaft zu thun und die sprache auch einmal von der sprachwissenschaftlichen seite zu betrachten. Ist es ihm möglich, eine zeit lang als realabiturient griechisch und nicht nur als gymnasialabiturient sanskrit zu treiben, so ist es um so besser. Die gefahr der fachmännischen kurzsichtigkeit bleibt auch dann noch gross genug.“ Nein, m. h., ich ver-



gesse keinen augenblick, dass wir lebendige neuphilologen und die sprachmeister tot und begraben sind!

Ist nun aber das latein für den neuphilologen unentbehrlich, warum lassen wir uns dann die zwangsvorbildung auf dem gymnasium oder dem realgymnasium nicht dankbar gefallen?

M. h., die frage der gleichberechtigung der höheren schularten ist nicht eine speziell neuphilologische, sie ist eine allgemein pädagogische, kulturelle, soziale frage. Die zukunft unserer schule, unserer bildung, unseres volkstums verlangt dringend, dass dem alten gymnasium, dem vermittelnden realgymnasium und der modernen oberrealschule der freie wettstreit — ohne monopol, ohne einschränkung — gestattet werde. Nur dann kann sich zeigen, ob sich das gymnasium überlebt, die oberrealschule der zeit genüge geleistet, das realgymnasium den endgültigen ausgleich gefunden hat. Dass der realgymnasiast mit vorteil medizin studiren könne, ist oft behauptet, häufiger und lebhafter bestritten worden. Wir machen in Preussen wohl die probe, deren gelingen mir nicht zweifelhaft ist. Aber jura, theologie und alte philologie! Auch sie dürfen wir, müssen wir dem realgymnasium, der oberrealschule freigeben. Schwinden muss der verhängnisvolle irrtum, dass die höhere schule eine vorschule für irgend einen beruf, irgend ein gelehrtes oder praktisches fach bedeute. Allgemeine bildung des geistes, allgemeine bildung des charakters, das ist es, was die höhere schule zu geben, das ist es auch, was die universität zu fordern hat.

Glauben Sie wirklich, m. h., dass der allgemeine bildungswert, den die schulung in den naturwissenschaften, in der mathematik, in der sprache und litteratur Englands und Frankreichs bietet, so viel geringer sei als der, der auf der beschäftigung mit griechisch und lateinisch beruht: so viel geringer, dass nicht der realgymnasiast oder oberrealschüler das für sein fachstudium nötige latein oder griechisch ebenso gut nachzuholen imstande wäre, wie der gymnasiast das ihm fehlende in den naturwissenschaften, in der mathematik und in den modernen sprachen? Niemand hat dem gymnasiasten seither verwehrt, ohne eine ahnung von praktischem englisch

sich sofort im ersten semester der anglistik als hauptfach zu widmen. Mein antrag will nicht mehr, als dass es *dem oberrealschüler gestattet sei*, dem durch die schule wohl vorbereiteten studium der neueren philologie *das latein als hilf- oder nebenfach anzugliedern*. Denn dem lateinischen realisten, der vom realgymnasium kommt, steht dieses fach ja schon heute frei. An passenden vorlesungen und übungen, vielleicht sogar „kursen“ — die dann hoffentlich keine zwangskurse sind — wird es auf der universität bis dahin nicht fehlen. — M. h., sagen Sie auch hierzu ja und amen, und vertrauen Sie mit mir, dass die erbetene freiheit zu dem beitragen wird, was wir alle wünschen: dem blühen und gedeihen der neueren philologie.

Marburg.

W. VIETOR.

---



## BERICHTE.

### NEUERE PARISER INSTITUTIONEN IM INTERESSE DER AUSLÄNDER.

Es ist erfreulich zu sehen, wie man von jahr zu jahr mehr bemüht ist, dem oft unter sehr ungünstigen umständen studirenden ausländer in Frankreich förderung und erleichterung zur erreichung seiner ziele zu verschaffen. Nach der richtung hat Paris — und hier die leitenden universitätskreise ganz besonders — die initiative ergriffen.

Es erübrigt sich hier wohl, auf die weit und breit bekannten sommerferienkurse der *Alliance française* in Paris einzugehen, die demjenigen, welcher nur während der ferien im auslande weilen kann und gern ein examenzeugnis als abschluss eines mehr oder weniger vertieften studiums erlangen möchte, noch immer zu empfehlen sind.

Für andere, welche sich einen längeren studienaufenthalt in Frankreich gestatten können, und welchen daran liegt, ein wissenschaftlicheres examen zu bestehen, wird es vielleicht interessant sein, zu erfahren, dass im sommer vorigen jahres durch universitätsbeschluss ein nur auf ausländer zugeschnittenes examen an der *Sorbonne* eingerichtet ist zur erlangung eines *certificat d'études françaises*. Die vorbedingung ist die immatrikulation an der *faculté des lettres* während zweier semester und der besuch von mindestens drei der nur für studenten zugänglichen vorlesungen (*cours fermés*). — Als bekannt wird vorausgesetzt, dass ausserdem an der *Sorbonne* sowohl wie an ähnlichen instituten eine reihe populär-wissenschaftlicher vorträge jedermann gratis offenstehen (*cours ouverts*).

Die immatrikulation, welche übrigens gar keine schwierigkeiten macht (ein lehrerinnendiplom genügt beispielsweise), kostet 30 fr. und gewährt den zutritt zu sämtlichen geschlossenen vorlesungen, den gebrauch der bibliothek etc.; die examengebühr jedoch beträgt 100 fr. — Bei dem wohl im juli stattfindenden examen, das in ein schriftliches und mündliches zerfällt, wird ganz besonders auf die mündliche beherrschung der sprache und auf die kenntnis der realien (französische litteratur, geschichte, geographie, kunstgeschichte und soziale einrichtungen) wert gelegt werden. Ein auf die prüfung bezügliches programm kann von dem *secrétariat des lettres (Sorbonne)* bezogen werden.

Zweifelloos wird ein derartiges, von der universität verliehenes diplom wertvoller sein als jedes andere, das bisher an ausländer in Frankreich erteilt wurde.

Wenn es nun mit vorträgen, vorlesungen etc. abgethan wäre, so bliebe in der that für den fremden in Paris kaum mehr etwas zu wünschen übrig. Seine schwierigkeiten liegen vielmehr auf einem anderen gebiete. Unendlich schwer wird es ihm fallen, in einer guten, gebildeten französischen familie unterkunft zu finden, welche ihm nicht nur die praktische aneignung der sprache erleichtert, sondern ihm auch einen einblick in das intimere leben der französischen gesellschaft zu gestatten vermag. Das geistige niveau in den — schliesslich doch nur auf ein geschäft hinauslaufenden — *pensions de famille* ist selten ein hohes, und das zusammenleben mit landsleuten und andern ausländern ist natürlich für den gewünschten fortschritt in der sprache nur hinderlich. — Einem und dem andern wird es wohl gelingen, als einzelner pensionär oder mit nur einem andern in einer guten familie aufnahme zu finden; ja — wahrscheinlich wird sich diese sitte auch in Frankreich mehr verbreiten, je mehr man in fühlung zu dem auslande und den ausländern treten wird. Aber im allgemeinen werden die verhältnisse nach der richtung wohl nie den deutschen entsprechen. Das liegt eben in dem exklusiven charakter der französischen familie und in den althergebrachten gewohnheiten. Deshalb ist die vor etwa drei jahren erfolgte begründung der *Résidence Universitaire* (auch *Université Hall* genannt), 95 Boulevard St-Michel — in der nähe der *Sorbonne* und anderer ähnlicher institute — also vorzüglich gelegen — als eine neue förderung der interessen des ausländers in Paris nur zu begrüßen. Dieselbe ist von dem *Comité des voyages d'études* für studenten der verschiedenen fakultäten, lehrer, künstler und ausländer organisirt worden, in der absicht, denselben ein einfaches, aber doch behagliches, anregendes zentrum zu schaffen, mit dem ganz besonderen zweck aber, den ausländern zu dienen und beziehungen zwischen diesen und den franzosen anzubahnen, resp. dieselben zu bessern. Die verwaltung der *Université Hall* liegt in den händen des *secrétaire général du Comité des voyages d'études*, M. Louis Jadot und von Madame R. El. Chalamet. Letzterer, einer hochgebildeten und hochherzigen frau, liegt nicht nur die leitung des hauses ob, sondern sie ist auch die spezielle schriftführerin der *Résidence Universitaire*. Gerade darin, dass eine frau mit an der spitze dieses unternehmens steht, liegt eine gewähr für dessen erfolg. Denn sie ist am besten geeignet, die verschiedenen, oft feindlichen elemente einander näher zu bringen und die nötige harmonie zu pflegen. — Hochangesehene männer wissenschaftlicher und anderer kreise stehen diesem jungen unternehmen mit wohlwollendem interesse zur seite. Diese herren, u. a. Michel Bréal, *membre de l'Institut* und professor am *Collège de France*, dr. Delbet, abgeordneter, direktor des *Collège libre des*



*sciences sociales*, E. Duclaux, direktor des *Institut Pasteur*, P. Melon, *secrétaire général du Comité de patronage des étudiants étrangers à la Sorbonne*, haben sich der verwaltung der *Université Hall* gewissermassen als praktischer beirat angeschlossen, zu welchem auch französische studenten gehören. — Die aufnahme in die *Résidence Universitaire* kann nur unter zustimmung der schriftführerin und auf empfehlung eines oder zweier mitglieder erfolgen. Auch die empfehlung eines ausländischen korrespondirenden mitgliedes genügt. (Eine liste der bisherigen *résidents* der *U. H.* sowie der auswärtigen korrespondenten, zu welch letzteren zahlreiche, auch deutsche professoren gehören, wird auf wunsch zugesandt.) Der preis für volle pension beträgt 210—250 fr. monatlich, je nach lage des zimmers. Eine bibliothek, ein *tea-room* steht zur verfügung. Wer durch mitglieder eingeführt ist, kann beides benutzen und auch an den mahlzeiten teilnehmen, ohne im hause zu wohnen. Dasselbe ist zunächst für 20—25 personen eingerichtet, wird aber während der zeit der diesjährigen pariser ausstellung einen *annexe* ausserhalb der stadt haben. — Sollte diese anstalt, wie gewünscht, wachsen und gedeihen, dann wird sie mit der zeit natürlich einen viel weiteren umfang annehmen. Allerdings sind die ausländer bisher in überwiegender mehrzahl in derselben vertreten gewesen, doch wird sich das hoffentlich ändern, wenn sich immer weitere französische kreise für sie interessiren werden. — Im anschluss an die *R. U.* wird das *Home Universitaire* in der rue Denfort-Rochereau, 18, etwa fünf minuten von ersterer entfernt, für frauensinnen und ausländerinnen eröffnet. Ohne frage wird auch hier wohl das ausländische element zunächst überwiegen, doch wird von massgebender seite alles geschehen, um einen kontakt mit französischen kreisen herzustellen. Zu dem zweck wird sich u. a. eine *Société de jeunes amies françaises du Home Universitaire* konstituieren. Eine „theestube“ wird auch hier von 2—6 geöffnet sein. Am sonntag nachmittag wird dieser raum einer geselligen zusammenkunft von mädchen der arbeitenden klassen dienen, an welcher die insassen auf wunsch teilnehmen können, so dass sie dadurch auch einen einblick in die praktisch-soziale thätigkeit in Paris gewinnen können. Die mahlzeiten werden gemeinschaftlich in der *Résidence Universitaire* eingenommen werden. Mlle. Lisy Armand und Miss Higgins werden die sekretärinnen des *Home Universitaire* sein. Mit diesen einrichtungen ist jedoch die thätigkeit der *Université Hall* noch nicht erschöpft. Sie sucht ein förderndes zentrum für ausländer und ausländerinnen auch dadurch zu werden, dass sie ihnen praktische gelegenheit zu einem vertieften und gründlichen studium der sprache gewährt. Die „ferienkurse“, welche das *Comité des voyages d'études* in den osterferien zum wiederholten male in der *U. H.* veranstaltet, fallen gleichzeitig mit der eröffnng der *École de français* zusammen, die nunmehr zu einer ständigen einrichtung für ausländer werden soll, auch für solche, welche nicht in der *R. U.* oder dem *H. U.*

ihr asyl aufschlagen. Der zweck ist ein doppelter. Einmal dem ausländer gelegenheit zu einer näheren berührung mit dem lehrpersonal zu geben, dann aber auch ihm eine methodische, gründliche vorbereitung auf das eingangs erwähnte universitätsexamen zu ermöglichen. Ausser von Mme. Chalamet und M. Jabot selbst soll der unterricht von anderen berufenen kräften, speziell lehrern an den pariser lycées — von licenciés und agrégés — erteilt werden. Derselbe wird teils in praktische — mündliche und schriftliche — übungen zerfallen, teils in vorträge, welche u. a. eine ergänzung und verarbeitung von in der Sorbonne gehörten vorlesungen bilden sollen. Zu den praktischen übungen werden nur je 3—4 personen zugelassen werden, und der preis für den einzelnen und je 5 lektionen wöchentlich ist 6,25 fr. Die vorträge — deren wöchentlich 3—5 stattfinden sollen — kosten im verhältnis dasselbe. Einschreibung und zahlung erfolgt je von woche zu woche. — Schliesslich sei noch als ergänzung der *Université Hall* die *Colonie d'été in Vaugeron près Vernoux d'Ardèche (Cévennes)* erwähnt, welche ebenfalls vom *Comité des voyages d'études* geleitet wird und französischen wie ausländischen lehrern und lehrerinnen offen steht, sei es, um ihnen einen verhältnismässig billigen aufenthalt zur erholung zu gewähren, sei es, um ihnen gelegenheit zu der fortsetzung ihrer studien zu bieten.

Alle auf die *Université Hall* etc. bezüglichen anfragen sind an Mme. Chalamet oder an M. L. Jabot, *Secrétaire général du Comité des voyages d'études*, 95, Boulevard St-Michel, Paris zu richten. Derselbe bietet auch denjenigen, welche einen französisch-deutschen briefaustausch wünschen, seine vermittlung an. Ebenso ist er bereit, auf alle pariser verhältnisse (aufenthalt, studien, ausstellung) bezüglichen fragen auskunft zu erteilen, studienprogramme sowie die erforderlichen bücher ins ausland zu senden. Der ersten anfrage sind 1,25 fr. (1 mk.) beizufügen. — Auch der *Informateur*, ein im 2. jahrgang stehendes, drei- bis viermal jährlich erscheinendes blättchen, das ebenfalls vom *C. d. v. d'é.* herausgegeben wird und interessante notizen über alles, was den ausländer interessiren kann, enthält, empfiehlt sich zum abonnement. (2,50 fr. jährlich.) In der that, die *Université Hall* kann kaum noch vielseitiger werden, als sie es jetzt schon ist.

Wenn es ihr wirklich gelingen sollte, den ausländern nicht nur nach der praktischen seite zu nützen, sondern auch freundlichere beziehungen zwischen ihnen und der französischen gesellschaft anzubahnen, so wird sie einer hohen kulturaufgabe dienen. Ihre mannigfaltigen einrichtungen aber werden dem einzelnen auch dann noch nützlich sein können, wenn er den vorzug haben sollte, in einer gebildeten familie als einzelpensionär aufnahme zu finden.

Nottingham.

A. NEUMANN.



# JAHRESBERICHT DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS IN KÖLN.

In dem vereinsjahr 1899/1900 fanden acht ordentliche versammlungen statt mit folgenden vorträgen bzw. berichten: 29. 4. 99. Obl. Haack: Die fremdsprachlichen sprechübungen an der realschule; 31. 5. Obl. dr. Philips: Das leben und litterarische schaffen von Angus Comyn; 1. 7. Dir. Vogels: Bericht über die verhandlungen der direktorenkonferenz betr. sprechübungen; 26. 9. Prof. Martin aus Auxerre (Yonne): *L'enseignement secondaire en France; Quelques mots sur la valeur pédagogique des fables de Lafontaine*; 28. 10. Obl. Klapprott: Die lehrpläne der reformschulen; 7. 12. Obl. Höfer: Über soziale verhältnisse in England; 26. 1. 00 Obl. dr. Jäde: Die verhandlungen der direktorenkonferenzen in Pommern und der Rheinprovinz über die erreichung des lehrziels im französischen; 9. 3. Obl. Haack: Die syntax im fremdsprachlichen unterricht (an der hand von leitsätzen). An mehrere vorträge schloss sich eine erörterung.

Als besondere veranstaltung des vereins ist zu erwähnen der öffentliche vortrag des direktors Ziehen aus Frankfurt am Main über den frankfurter lehrplan und seine stellung innerhalb der schulreformbestrebungen, am 4. 11. 99 (vergl. den bericht darüber *N. Spr.* VII, s. 589 ff.).

An zeitschriften waren unter den mitgliedern in umlauf: *Revue bleue*, *Academy*, *Neuere Sprachen*, *Beiblatt zur Anglia* und Wychgrams *Zs. für ausländisches unterrichtswesen*.

Zu beginn des jahres zählte der verein 39 mitglieder. Es traten aus direktor Dickmann, rektor Heuschen und professor dr. Brusis, infolge versetzung obl. Lorscheidt. Neu eingetreten sind die oberlehrer Breuer aus Düren, Gilsdorf, Marschall und Corsenn aus Köln. Somit zählt der verein wieder 39 mitglieder.

Den vorstand bildeten die oberlehrer Haack, Schmidt, Völcker und Luft. Neu- bzw. wiedergewählt wurden für 1900/1901 die oberlehrer Haack (vorsitzender; Köln, Bismarckstr. 48), Schmidt (schriftführer; Köln, Magnusstr. 12), Philips (kassenwart) und Luft (bibliothekar).

Köln.

O. F. SCHMIDT.

## BESPRECHUNGEN.

---

OTTO JESPERSEN, *Fonetik, en systematisk fremstilling af læren om sproglyd*. København, det Schuboeske forlag. 1897—99, in 3 heften erschienen. 633 s. 8°. Preis 14 kr.

Ich kenne bzw. kannte ein pädagogisches seminar — ich meine eine jener höheren schulen in Preussen, an denen junge lehrer unter anleitung älterer in die praxis ihres berufs eingeführt werden sollen —, wo weder das seminar als solches noch der ältere fachlehrer, der den jungen neusprachlehrer in die theorie seines unterrichtsfaches einzuweihen hat, auch nur eine unserer fachzeitschriften hielt. Für den fall, dass dies öfters vorkommen und sich unter den jungen lesern der *N. Spr.* mehrere finden sollten, die in solcher abgeschiedenheit von der fachliteratur ausgebildet worden sind, bemerke ich, dass der kopenhagener universitätsprofessor O. Jespersen zu den allerhervorragendsten vertretern der phonetischen wissenschaft zählt und seine werke für den neusprachlehrer aus dem grunde von besonderer wichtigkeit sind, weil er, selbst früherer lehrer, sich ununterbrochen in führung mit den bedürfnissen des neusprachlichen unterrichts gehalten hat, was wir sonst nur noch von Viotor und Paul Passy kennen. Mit ausnahme seiner *Articulations of speech sounds* sind, soweit ich sehe, alle seine schriften von direktem und zumeist sehr hohem werte für den neusprachlehrer.

Prof. Jespersen hat sich sichtlich die lebensaufgabe gestellt, der schule seines heimatlandes möglichst alle die vorteile zuzuführen, welche aus einer geschickten und lebendigen verwertung der phonetischen wissenschaft und ihrer ergebnisse gewonnen werden können. So bilden denn auch die lauterscheinungen der dänischen sprache, die fragen nach dem „besten dänisch“, nach dem geschichtlichen werdegange des dänischen u. a. m. die breite grundlage seiner erörterungen im vorliegenden werke; das dänische ist ihm der natürliche ausgangspunkt, um seinen dänischen lehrer in die werkstätte der phonetischen wissenschaft einzuführen, und die drei fremden kultursprachen *deutsch, englisch, französisch* werden zwar mit aller nur wünschenswerten ausführlichkeit behandelt, nehmen aber doch dem dänischen gegenüber einen zweiten platz ein. Solches verfahren musste auch um so mehr



angezeigt erscheinen, als dieses sein neuestes werk „mit unterstützung des Carlsbergfonds“ herausgegeben ist.

Unter solchen umständen ist J.s *Fonetik* nicht nur für jeden deutschen, der des dänischen unkundig ist, ein buch mit sieben siegeln, sondern es bietet auch für den, der zwar fließend dänisch liest, aber mit den lauterscheinungen des gesprochenen dänisch nur mässige vertrautheit besitzt, ein erheblicher bruchteil des werks nur eine sehr dürftige ausbeute. Hiernach kann ich kaum hoffen, mit meiner anzeige von J.s *Fonetik* viele deutsche leser zum ankauf und zum studium dieses werks zu veranlassen. Wohl aber scheint es mir, dass ein bericht über die eigentümlichsten seiten und die wichtigsten tendenzen dieses buches dem fach- oder schulmännischen freunde der phonetik bei uns wertvolle anregung zu allerhand eigenen erwägungen geben kann, auch ohne dass er sich in der lage findet, dasselbe persönlich zu studiren.

Was nun zunächst den allgemeinen standpunkt des verf. angeht, so nimmt er der „experimentalphonetik“ gegenüber, die ja gegenwärtig immer öfter genannt wird, eine achtungsvolle, aber bestimmt ablehnende haltung ein (vgl. s. 61—62): „thatsächliche geringfügigkeit der bisher mit apparaten erzielten resultate; widerspruch zwischen den ergebnissen verschiedener experimentalphonetiker; bisherige beschränkung der experimentalphonetik auf die elementarsten seiten der lauterscheinungen, während gerade die feinsten und interessantesten probleme sich bisher noch der erfassung durch apparate entzogen haben; störung der unbefangenen sprechweise infolge der anlegung von apparatenteilen“ — das sind die gründe seines urteils. Ich teile ganz und gar die hier genannten bedenken und nenne noch die weiteren: unmöglichkeit der anwendung dieser apparate, ohne dass die beobachtete person sich unter kontrolle weiss; unmöglichkeit, mit diesen apparaten überhaupt zahlreiche personen und ausgedehnte sprachproben zu beobachten<sup>1</sup>; auswahl der versuchsindividuen beschränkt auf einzelne aufopferungsbereite mitglieder der gebildeten klassen, vorzugsweise männer und erwachsene, dagegen unmöglichkeit, sich der apparate für dialektforschung zu bedienen.

Noch nachdrücklicher abweisend verhält sich J. gegen die bemühungen des engländers Lloyd und des finnen Pipping, dem wesen der sprechlaute von ihrer physikalisch-akustischen seite her nahe zu

<sup>1</sup> Ebensowenig natürliche dialoge, die oft genug phonetisch dadurch besonders interessant werden können, dass eine person einzelne worte, darunter sogar *eigennamen*, aus dem munde der andern mit abweichender aussprache wiederholt, ohne dass auch nur *einer* von den beiden diese verschiedenheit der aussprache zum bewusstsein käme (vgl. Jespersen, *Fon.*, s. 90—91, mit beispielen vom kgl. theater zu Kopenhagen).

kommen, indem sie den hebel der untersuchung einsetzen bei den schwingungsformen der von den artikulierenden organen zum ohr des hörsers dringenden luftwellen (vgl. kap. XVII, s. 370 ff.). Und auch in diesem punkte kann ich nicht anders als ihm rückhaltlos zustimmen.<sup>1</sup>

Anders steht es bezüglich der positiven stellungnahme des verf. bei behandlung der sprechlaute — hier möchte ich ihm nicht in jeder beziehung unbedingt folgen. Sind Lloyd und Pipping akustiker strengster observanz, so ist J. mit gleich ausgesprochener entschiedenheit vor allen dingen „artikulist“. Das lässt sich schon aus seiner definition des begriffes „sprechlaut“ vermuten: „Ein sprechlaut ist eine bethätigung der menschlichen sprechorgane (welche eine solche bewegung in der luft hervorbringt, dass . . .).“<sup>2</sup> Und gleich darauf heisst es in übereinstimmung hiermit: „Ich sehe also keinen andern ausweg, als auch in den folgenden kapiteln der *Fonetik* das hauptgewicht auf die artikulatorische seite der sache zu legen“ (s. 401). Noch deutlicher aber geht dies hervor aus der anordnung, welcher J. bei der besprechung der einzellaute, s. 174—480, also dem eigentlichen kerne und hauptteile des 600seitigen buches, gefolgt ist. Er geht davon aus, dass es unmöglich scheine, die elemente der gesprochenen sprache unter dem gesichtspunkte ihrer lautlichen merkmale so zu einem system zusammenzuordnen, dass nicht bald die eine bald die andere gruppierung sich mit einer andern kreuzte bzw. ihr widerspräche (s. 404). Allein auch die anordnung der laute nach den für ihre bildung erforderlichen artikulationen muss scheitern, weil bei der bildung jedes lauts nicht nur *ein* organ thätig ist, sondern eine ganze reihe von artikulatorischen einstellungen und bewegungen erfolgen, unter denen selten oder nie eine einzelne als unumgänglich und in erster linie wichtig hervortritt. So bleibt dem verf. keine

<sup>1</sup> Auch ich möchte die mir schon längst unzweifelhafte bedeutung der sog. experimentalphonetik nicht überschätzt sehen. Ich meine aber, es sei doch keineswegs gesagt, dass das bisher noch nicht erreichte auch bei weiterer entwicklung der experimentalphonetik unerreich bleiben müsse. Von dieser weiteren entwicklung aber — auch in bezug auf die gewiss „feinen probleme“ der vokalakustik. — legen u. a. gerade die neuesten hefte der *N. Spr.* zeugnis ab. W. V.

<sup>2</sup> Hierzu stimmt nicht recht die s. 488 gegebene definition der sprachelemente *p t k*, wonach *artikulatorisch* das für sie charakteristische in der vollständigen abspernung des (inneren) luftstroms von der aussenwelt besteht, *akustisch* aber in der hieneben herlaufenden „nicht-aussendung“ von luftwellen, mit anderen worten in pause.

Indes, begriffsdefinitionen sind zwar unumgänglich, aber doch nicht von einschneidender wichtigkeit. Und überdies sind einzelne unebenheiten wohl verständlich bei einem werke, dessen druck allein sich über drei jahre erstreckt hat.



andere brauchbare grundlage für eine geordnete besprechung der lautlichen artikulationen als eben die *einzelnen artikulationen*, nicht die jeweilig zur bildung eines bestimmten lautes zusammenwirkenden *gruppen von artikulationen*. Seine lautlehre zerfällt hiernach in zwei hauptteile: die *analyse* (s. 174—360), worin er die einstellungen und bewegungen der einzelnen sprechorgane (lippen, zungenspitze, zungenrücken, gaumensegel, kehlkopf) lediglich an sich untersucht, ohne irgendwelche rücksicht darauf, ob dabei ein lautliches, hörbares resultat erzielt wird; und zweitens die *synthese* (s. 361—480), d. h. schilderung der einzelnen laute als produkte des in jedem falle sich verschieden gestaltenden zusammenwirkens (aktiv oder passiv) sämtlicher sprechorgane.

Das ist sehr folgerichtig gedacht und entspricht zugleich vollkommen der starken neigung J.s zu weitgehendster präzision der untersuchung wie des ausdrucks. Ich will auch gern zugeben, dass der von J. eingeschlagene weg, wie jeder neue weg in der wissenschaft, reich ist an fruchtbaren anregungen. Gleichwohl wage ich auf das bestimmteste vorauszusagen, dass J. auf diesem wege *keine* nachfolge finden wird. Dass schon J. selbst nennenswerte unbequemlichkeiten erkannt hat, zu denen eine strikte durchführung seines prinzipis führen muss, geht sichtlich daraus hervor, dass er bei der ersten grundsätzlichen erörterung desselben (s. 171) bereits ankündigt, er werde hie und da, namentlich gegen den schluss<sup>1</sup> seiner darstellung (in der „analyse“), aus praktischen gründen davon abweichen müssen. Ferner auch daraus, dass er s. 403 zum zweiten male und ausführlicher als zuvor auf die theoretische begründung desselben zurückkommt; und endlich daraus, dass sich ihm seine scheidung „analyse — synthese“ unvermerkt unter den händen zu der ganz andersartigen scheidung „konsonanten — vokale“ umgewandelt hat. Von den 60 seiten nämlich, welche die „analyse“ den hier in erster linie in betracht kommenden artikulationen der lippen, der zungenspitze und der zungenfläche widmet, fallen nur 9 den vokalen zu, 51 den konsonanten; in der „synthese“ aber nimmt die erörterung der vokale 33 seiten ein, die der konsonanten — abgesehen von den für sich behandelten *r*-lauten<sup>2</sup> — nur 8 seiten. Meinerseits habe ich aber vor allem dies einzuwenden: die menschlichen sprechlaute werden zu allen zeiten in der vorstellung des lernenden wie des

<sup>1</sup> Ich lege diese thatsache so aus, als hätte sich dem verf., in dem masse, wie er seine „analytischen“ erörterungen weiterführte, immer mehr die überzeugung aufgedrängt, dass einer grundsätzlichen scheidung von „analyse“ und „synthese“ der artikulationselemente im obigen sinne sich recht schwer wiegende praktische bedenken entgegenstellen.

<sup>2</sup> Beiläufig: warum haben dieselben nicht auch in der „analyse“ ein kapitel für sich zugewiesen erhalten?

forschers als akustische einzelerscheinungen von komplexem artikulatorischen ursprunge leben, und sie sind darum auch nach der eigenart ihrer akustischen individualität zusammenzuordnen, und nicht die elemente ihres artikulatorischen ursprunes zur grundlage der systematischen behandlung zu machen. Letzteren kommt dem einzelnen lautindividuum gegenüber erst eine wichtigkeit zweiten ranges zu.

Noch nachdrücklicher aber als der eben genannte scheint mir ein anderer umstand gegen das von J. neu eingeführte systematische prinzip zu sprechen; ich meine den umstand, dass, wenn man die einzelelemente der lautartikulation zum ausgangspunkte der untersuchung macht, man fast notwendig zu dem fehler gedrängt wird, über den einzelheiten der artikulation sowohl die eigenart wie die akustische erklärung des aus der verbindung sämtlicher zugehöriger teilartikulationen hervorgehenden besonderen lauts mehr als gebührend zu vernachlässigen. Das zeigt sich recht deutlich am vorliegenden werke selbst. Mit äusserster genauigkeit stellt darin der verf. alle zur bildung eines lautes gehörigen einzelartikulationen fest, bestimmt auch wohl den allgemeinen akustischen charakter des so gebildeten lauts. Aber *warum* diese gesamtartikulation gerade diesen laut hervorbringt, und *warum* derselbe gerade diesen von einem verwandten laute charakteristisch verschiedenen eindruck macht, das ist eine frage, die sich der verf. nur in den seltensten fällen vorlegt. Ich will dies an ein paar beispielen zeigen. Auf s. 411 ff. bespricht J. das sog. „hohle“ oder velarisirte *ɪ*, wie wir es im englischen und, noch stärker ausgeprägt, im russischen finden (*й*), gibt sorgfältig die besondere artikulation dieser *l*-art an (annäherung der hinterzunge an das gaumensegel) macht auch auf das ausgesprochen *u*-farbige ihres klanges aufmerksam; aber davon spricht er nicht, dass bei der artikulation von *ɪ* die seitenöffnungen des zungenschlusses eine annähernd rundliche form haben, ähnlich der öffnung über der hinterzunge bei *u* (event. der gleichzeitigen lippeneinstellung), und dass eben auf diesem umstande, und lediglich auf diesem, die *u*-farbe des *ɪ*-klanges beruht. Beim gewöhnlichen *l* haben die seitenöffnungen des zungenschlusses spaltform (vgl. lippeneinstellung bei *i*-bildung), der entsprechende *l*-laut also im grunde *i*-charakter, nur verdumpft durch die vorgelegten backenflächen, gerade so wie wirkliches *i* verdumpft wird, wenn man vor die spaltförmig geöffneten lippen die gebogene handfläche dicht vorlegt. — Bezeichnender noch aber für J.s weise ist seine behandlung der *zischlaute*. Sein systematisches prinzip nötigt ihn zunächst, die *s* (*z*) in einem anderen kapitel (XI) zu behandeln als die *f* (*ʒ*), was durchaus der natürlichen sachlage widerspricht, so dass er selbst sich gezwungen sieht, letzteren umstand in § 207 (s. 236) hervorzuheben. Sodann aber schweigt J. dort, wo er, nach einem eingehenden referat über die ansichten der massgebendsten phonetiker zu diesem schwierigen punkte der zischlaute, seine eigene ansicht über denselben darlegt (§ 207 ff.)



fast vollständig von den die *f*-artikulationen begleitenden lauterscheinungen, was wiederum an und für sich völlig zweck- und naturwidrig ist — man kann sich nicht längere zeit erspriesslich mit phonetischen artikulationen beschäftigen, ohne immer und immer wieder deren lautwirkungen mit dem ohre nachzuprüfen. Aber noch misslicher ist, dass J., nachdem er sich diese gelegenheit hat entgehen lassen, zufolge der systematischen anlage seines buches weiterhin überhaupt keine stelle mehr wiederfindet, wo er sich eingehend mit den die *f*-artikulationen begleitenden lauterscheinungen und deren ursachen beschäftigen könnte! Wir finden bei ihm nur die artikulatorische bestimmung, dass bei bildung der *f*-laute — im unterschied von der bildung der verwandten *s*-laute — „der artikulirende teil der zunge nicht derjenige ist, der im ruhezustande dem betreffenden punkte des munddachs (gegen welchen die zunge artikulirt) gegenüberliegt“. Und die zwei hauptarten der *f*-laute definirt er dahin, „dass im einen falle ein der zungenspitze zunächst liegender teil der zungenfläche gegen einen ziemlich zurückliegenden teil des munddachs artikulirt, im andern ein teil der zunge sich gegen einen punkt des munddachs hebt, der weiter nach vorn zu liegt als sein natürliches *vis-à-vis*.“ In dieser einseitigkeit machen mir J.s bestimmungen eher den eindruck, als ob sie einer anatomisch-physiologischen abhandlung entnommen wären, nicht den, aus der feder eines phonetikers zu stammen. Mir scheint, für den phonetiker haben obige mechanisch-anatomischen definitionen so lange nicht nur keinen wert, sondern auch überhaupt keinen rechten sinn, als er noch nicht die beschriebenen artikulationen auf ihre akustischen (phonetischen) wirkungen hin geprüft hat. Dem phonetiker wird das verständnis derselben erst erschlossen, wenn man hinzufügt, dass die *s*-artikulation nur die bildung eines einfachen zischgeräusches ermöglicht, die *f*-artikulation aber dazu noch einen hohlraum herstellt, in welchem das beiden lauten (*f* und *s*) ungefähr gemeinschaftliche grundgeräusch resonanz wecken kann. Erst durch solche akustische ergänzung scheint mir J.s definition zu einer wahrhaft phonetischen zu werden. Und man kann sie auch nicht darum als gerechtfertigt ansehen, weil J. ja grundsätzlich von der „analyse“ — wo sich seine hier zitirte erörterung der *s*- und *f*-artikulationen findet — alle berücksichtigung der von den artikulationen geweckten lautlichen erscheinungen ausgeschlossen hat: eben dieses prinzip erscheint mir ja durch das vorstehend ausgeführte als unzumutbar erwiesen; und überdies — fehlt bei J. die unerlässliche beleuchtung der *s*- und *f*-artikulationen unter dem akustischen gesichtspunkte, sowohl dort, wo man sie erwartet, nämlich in der „synthese“, als auch überhaupt anderwärts. — Ebenso finden wir in den §§ 211 und 212 nur die einseitig mechanisch-anatomische beschreibung der *ç*- und *x*-artikulationen (zu den *ich*- und *ach*-lauten), aber nirgends wird dem lernenden gesagt, dass der durch letztere entwickelte geräuschlaut deswegen anders klingt als der *ç*-laut,

weil bei dem  $x$ -laute die resonanz des hinter der gespannten membran des gaumensegels liegenden rachenraums mitwirken kann, aber nicht bei dem  $\varphi$ -laute. Umgekehrt beruht die starke verschiedenheit des  $\eta$ -lautes von den  $n$ - und  $m$ -lauten auf dem umstande, dass die artikulation jenes resonanz-mitwirkung des offenen mundraums durch das gaumensegel hindurch auf die resonanz des rachen-nasenraums zulässt, der mundschluss der  $n$ - und  $m$ -artikulation aber nicht.

Ich breche hiermit ab, indem ich hoffe, meine starken bedenken gegen J.s systematisches prinzip hinreichend begründet zu haben. Die artikulatorische und die akustische erörterung eines sprechlautes gehören ebenso unbedingt zusammen wie die konkave und konvexe seite eines gewölbes, einer hohlkugel. Ich habe dies prinzip im titel und in der ausarbeitung meiner *Artikulations- und hörübungen* ausgedrückt, und noch heute erscheint es mir als die einzig fruchtbare grundlage jeder art von phonetischen studien.

Eine zweite charakteristische eigenart des vorliegenden buches kann ich nur noch flüchtig streifen. Ich meine die anwendung der *alphabetischen lautbezeichnungen*, die J. dem phonetischen publikum zum erstenmal in seinen *Articulations of speech sounds* (1889) vorführte. Und zwar handelt es sich dabei nur um zeichenformeln zwecks vollständiger bestimmung sämtlicher zu einem laute gehöriger artikulationen (thätig oder ruhend), nicht um schrift zur aufzeichnung fortlaufender texte. So bezeichnet J. französisch  $d$  in *dans* mit  $\beta 0^e \delta 0 \epsilon 1$ , und das soll heissen: die zungenspitze ( $\beta$ ) bildet schluss ( $0$ ) gegen die rückseite der oberzähne ( $\epsilon$ ), das gaumensegel ( $\delta$ ) bildet schluss ( $0$ ) gegen die rachenwand, und im kehlkopf ( $\epsilon$ ) schwingen die stimmbänder ( $1$ ). Dänisches  $d$  dagegen in *da* ist nach J. =  $\beta 0^e \delta 0 \epsilon 2$ , und das bedeutet: die zungenspitze legt sich zwischen rückseite der oberzähne und alveolen an ( $\epsilon$ ), und die stimmbänder sind aneinander gerückt ( $\epsilon 2$ ), um stimmlosen hauch passiren zu lassen. Die beiden formeln bedeuten also in kürze: französisches  $d$  (im anlaut) wird hinter den oberzähnen gebildet und getönt, dänisches  $d$  etwas weiter auf- und rückwärts, und gehaucht. Ich glaube nicht, dass dieses alphabetische Zeichensystem sich viel freunde erwerben wird; es entspricht mehr J.s neigung zu naturwissenschaftlicher präzision, die ihn auch von „dimensionen“ und „zustandsformen“ (auch „aggregatzuständen“) der laute sprechen lässt, als einem wirklichen bedürfnis. Sollen solche formeln nutzen bringen, muss man sie blitzschnell lesen und schreiben können; der damit gewonnene vorteil ist aber so gering, dass es sich nicht lohnt, verhältnismässig viel zeit auf aneignung solcher fertigkeit zu verwenden.

Aus J.s ausgesprochener liebe für äusserste schärfe der bestimmung ist wohl auch zu erklären, dass man bei ihm so wenig von der *reihennatur* der einzelnen laute hört, wenn er dieselbe auch gelegentlich flüchtig streift (s. 382). Alle lautbestimmungen haben bei ihm etwas



mehr oder weniger starres und festes. In wahrheit aber bewegen sich die einzelnen schattierungen eines jeden lauts oft zwischen recht weiten grenzen, und beispielsweise die *f*- und die *f*-reihe vereinigt deren so viele, dass man mittels ihrer bequem jede europäische nationalhymne vortragen kann. Ich glaube nicht entfernt, J. damit etwas neues zu sagen, aber ich bin der meinung, dass es von äusserster wichtigkeit ist, dem lernenden die ausserordentliche abwandlungsfähigkeit der meisten laute immer und immer wieder ins gedächtnis zurückzurufen, und das hat J. eben leider nicht gethan.

Natürlich aber, wenn ich bei J. die starke vernachlässigung der akustischen seite der laute, besonders bei den konsonanten, beklagt habe (bei den vokalen ist es eher das artikulatorische moment, welches zurückgesetzt erscheint), so verkenne ich doch keineswegs, dass diese bis ins einzelste gehende analyse der artikulationen von hohem nutzen sein kann, zumal unter den händen des kundigen. Und andererseits wird selbst der leser von J.s *Fonetik*, der alle meine bezüglich der lautlehre geäusserten bedenken teilt, doch reichlich entschädigt durch die beiden andern hauptabschnitte: *allgemeiner teil der phonetik* (s. 3—170) und *kombinationslehre* (s. 487—608), wozu noch eine kurze skizze über *nationale systematik* (d. i. bestimmung des individuellen lautecharakters der wichtigsten einzelsprachen, s. 609—616) kommt. Der erstgenannte legt mit seinen verschiedenen kapiteln — ich nenne nur die über das verhältnis von laut und schrift zu einander, über die frage von der „besten aussprache“ und über lautschrift — ein glänzendes zeugnis ab von den wohlbekannten eigenschaften der darstellung J.s, bewunderungswürdiger sicherheit des urteils und überzeugender schärfe der beweisführung. In der „kombinationslehre“ aber (einzellaut und lautverbindungen, assimilation, quantität und tempo, silbenbildung) finden wir eine unglaubliche menge von einzelbeobachtungen vereinigt, und niemand kann hier ein zuverlässigerer berichterstatter sein als J. Dem deutschen schulmann werden von besonderem nutzen sein die an verschiedenen stellen dem deutschen, dem englischen und dem französischen gewidmeten paragraphen.

Was die äusseren eigenschaften des buches betrifft, so ist die allgemeine ausstattung eine vortreffliche. Das angehängte inhaltsverzeichnis würde den gebrauch des buchs nicht unwesentlich erleichtert haben, wenn es nicht bloss die kapitelüberschriften (XXVII) zusammengestellt hätte, sondern mit etwas grösserer ausführlichkeit angelegt worden wäre. Recht ärgerlich ist aber, dass verf. aus Trautmanns *Sprachlauten* die abbildung der sprechorgane (einschl. brustkorb) in senkrechtem durchschnitt unverändert herübergenommen hat. Man sieht da nämlich die unteren vorderzähne genau unterhalb der oberen stehen. Das ist indes eine durchaus irrige darstellung; denn in der ruhelage, die hier allein in betracht kommt, ist normalerweise die untere vorderzahnreihe stets augenfällig hinter die obere zurück-

gerückt und gleichzeitig ihre kante über das niveau der kante der oberen vorderzähne hinaufgehoben. Obere und untere vorderzähne stehen also teilweise vor bzw. hinter einander, so dass man sich kurz wohl so ausdrücken kann: „der unterkiefer ist vorn ein wenig in den oberkiefer hinein geschoben“. Geläufige kenntnis dieses umstandes ist von grösster bedeutung u. a. für das verständnis der zischlaute. Ich weiss das aus erfahrung, weil „alle holsteiner mit der zunge anstossen (lispeln)“, wie scharf beobachtende fremde zu sagen pflegen, und ich mich mit diesem dialektischen fehler natürlich jahraus jahrein in meinem unterricht herumzuplagen habe.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

OHLERT, *Allgemeine methodik des sprachunterrichts in kritischer begründung.*

Ein hilfsbuch für lehrer und studirende, sowie zum gebrauche der pädagogischen seminarien. Hannover, verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1893. gr. 8. VIII u. 292 s. Preis brosch. m. 3.

Mehr als 6 jahre sind schon verflossen, seit die vorliegende *Allgemeine methodik des sprachunterrichts in kritischer begründung* des durch tüchtige arbeiten auf neusprachlichem gebiete bekannten verfassers erschienen ist, und es könnte der vorwurf erhoben werden, dass eine besprechung des werkes nicht eher in dieser zeitschrift stattgefunden hat. Für den besprechenden kam daher die frage in betracht, ob eine besprechung des werkes jetzt noch am platze sei, und nach sorgfältiger durcharbeitung desselben musste er die frage bejahen. Er hat den eindruck, als ob man Ohlerts pädagogische schriften wohl viel anführen und zuweilen auch sehr rühmen höre<sup>1</sup>, auf eine eingehendere beschäftigung damit aber häufig verzichte. Das vorliegende buch O.s verdient aber nicht nur erwähnung, sondern es ist eins von den pädagogischen werken, die jeder, dem das höhere schulwesen überhaupt am herzen liegt, lesen sollte.

Ist es doch eine vollständige umwälzung auf dem gebiete des höheren schulwesens, die O. verlangt, und ist es daher die pflicht eines jeden höheren schulmannes, von diesem werke kenntnis zu nehmen, zumal da man hie und da geneigt ist, O. als pädagogische autorität anzuführen. Inwieweit dies berechtigt ist, wollen wir in der folgenden besprechung des näheren darlegen.

Wir wollen von vornherein bemerken, dass O.s darstellungsweise recht bestechend ist, dass er eine unmenge pädagogischer schriften gelesen hat, dass er es meisterhaft versteht, die einzelnen behauptungen durch eine fülle pädagogischer schlagwörter und durch geschickte hinweise zu stützen; licht und schatten weiss er zu verteilen, wie es für seine ansichten am besten passt. Im vorwort fällt uns seine etwas selbstbewusste sprache auf, nach der es scheinen möchte, als ob man bisher in der pädagogik völlig im dunklen umhergetappt sei. So finden

<sup>1</sup> Und tadeln!



wir in dem vorworte den satz: „Im aufbau des lehrplanes wie in der gestaltung des lehrverfahrens behaupten willkürliche erfahrungssätze auf der einen, soziale neigungen und wissenschaftliche sonderbestrebungen auf der andern seite noch immer die herrschaft.“ In diesem satze wie in vielen andern seines buches erhebt O. schwere vorwürfe gegen die unterrichtsverwaltung, nicht minder auch gegen die gesamtheit der höheren lehrer, und es ist zu verwundern, dass man ihm nicht schärfer und häufiger entgegengetreten ist. Das ist wohl zum teil daraus zu erklären, dass ihn viele nicht für ernst nehmen, dass sie meinen, derartige vorwürfe richteten sich selbst. Wir werden im verlaufe der besprechung noch auf mancherlei behauptungen und anklagen, ansichten und vorschläge des verf. zurückkommen und versuchen, deren richtigkeit oder unrichtigkeit darzuthun. Eine auf alle einzelheiten eingehende beurteilung des buches würde den rahmen einer anzeige aber weit überschreiten, würde auch über den gesichtskreis des einzelnen berichterstatters hinausgehen. Natürlich werden wir auch nicht verfehlen, die vielfachen vorzüge des buches hervorzuheben.

In der einleitung legt O. die notwendigkeit und die möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogik dar, stellt allgemeine grundsätze für die pädagogik der gegenwart auf und wendet sich dann zum eigentlichen gegenstande seines buches, dem sprachunterrichte, dessen allgemeine methode er nach begriff und aufgabe am schlusse der einleitung entwickelt.

Der 1. hauptteil des buches handelt von den grundlagen des sprachunterrichts, wobei im 1. abschnitt vom wesen und von der entwicklung der sprache, insbesondere von psychologie und logik, ihrem verhältnis zur sprache und von der wertschätzung der sprachen, im 2. abschnitt von den sprachlichen und psychologischen bedingungen des unterrichts gesprochen wird. Im 2. hauptteil behandelt O. den aufbau des sprachunterrichts und zwar im 1. abschnitt den sprachunterricht und die formale bildung sowie die einwirkung des fremdsprachlichen unterrichts auf den deutschen unterricht, im 2. die gestaltung des sprachunterrichts in den kapiteln: 1. der unterricht in der muttersprache; 2. der deutsche unterricht als propädeutik des fremdsprachlichen; 3. der fremdsprachliche unterricht.

Wir sehen schon aus dieser kurzen skizze des inhaltes, welche wichtigen fragen der verf. zur erörterung bringt. Gehen wir nunmehr auf einzelnes näher ein. Auf s. 1/2 betont O. den engen zusammenhang, den die einzelnen wissenschaften heute im gegensatz zu früher haben. Uns will es scheinen, als ob das noch heute mehr in der theorie als in der praxis gelte, ja als ob die einzelnen wissenschaften heute mehr denn je zuvor die neigung zur spezialisierung besäßen. Warum s. 2 gerade Lotze als derjenige gerühmt wird, der in der behandlung der philosophie auf empirischer grundlage den ton angeben

habe, ist uns nach unserer kenntnis Lotzescher philosophie nicht verständlich. Wir haben immer geglaubt, dass in dieser beziehung Descartes bahnbrechend gewesen sei, auch dass Locke und Hume weit mehr empiriker gewesen als gerade Lotze. Nun, das sind dinge, die für die pädagogik keine hervorragende bedeutung haben. Die heutige pädagogik selbst aber trifft es schwer, wenn O. den vorwurf der unwissenschaftlichkeit gegen sie erhebt. Nach ihm (s. 3, z. 7 ff.) „fusst die pädagogik noch heute weit mehr auf einem system altüberlieferter regeln, als auf festen, wissenschaftlichen grundlagen.“ Tröstlich ist es, dass er den „altüberlieferten regeln“ wenigstens noch ein „system“ zuerkennt. Das sieht doch noch etwas nach wissenschaft aus. Und wo findet er die geforderten festen, wissenschaftlichen grundlagen? In der logik und psychologie. Damit ist aber in wirklichkeit nichts neues gewonnen. Denn wenn man das „system der altüberlieferten regeln“ der pädagogik sorgfältig prüft, so findet man darin merkwürdigerweise im wesentlichen dieselben logischen und psychologischen grundlagen, die O. der pädagogischen welt als etwas ganz neues darbietet. Allerdings sind die grenzen zwischen logik und psychologie heute schärfer gezogen als früher, aber die hauptwahrheiten der logik und psychologie sind von jeher in dem „system der altüberlieferten regeln“ zur geltung gelangt. Zustimmung müssen wir natürlich, wenn O. fordert, dass das psychologische moment in der pädagogik noch weit mehr berücksichtigung finde als bisher. Mit recht weist er auf das reiche arbeitsfeld hin, das sich hier den pädagogen der zukunft öffnet. Die streng wissenschaftliche und zu wirklichen ergebnissen führende behandlung der psychologie ist aber noch verhältnismässig neu, daher kann die pädagogik der vorwurf nicht treffen, dass sie die psychologie zu sehr vernachlässigt habe. Ebenso kann man es der höheren schule nicht vorwerfen, dass sie dem zeitgeiste hat folgen und eine unerfreuliche mischung und gährung durchmachen müssen. Die höhere schule kann nicht ohne weiteres so völlig mit der vergangenheit brechen, wie es O. wünscht.

S. 45 möchten wir in dem bilde von der psychologischen zweigliederung der grammatischen kategorien den ausdruck „kopula“, der nach Kerns überzeugenden darstellungen nun endlich aufgegeben werden muss, getilgt sehen; auch die gliederung von prädikat in verbum und objekt ist nicht haltbar, da statt verbum und objekt doch auch in einfachen sätzen blosses verbum oder verbum und prädikative oder adverbiale ergänzung stehen kann. Im übrigen aber sind O.s darlegungen über die sprache und ihr verhältnis zur psychologie und logik (s. 39 ff.) sehr beachtenswert. Mit recht bekämpft O. in seinen ausführungen die ansicht der älteren sprachphilosophie, dass die sprache abbild und ausdruck logischen denkens sei. Andererseits aber darf man unseres erachtens hierbei nicht zu weit gehen. Den spracherscheinungen liegt doch sicher insoweit ein logisches element zu



grunde, als dem menschlichen denken, empfinden und wollen, dessen ausdruck die sprache ist, eine gewisse logik *a priori* innewohnt. Eine apriorische anlage zum logischen ist der sprache also nicht abzustreiten. Auch in bezug auf die auffassung des verhältnisses zwischen sprache und logik ist der mittelweg wohl der beste.

Von wohlthuender und zugleich überzeugender klarheit und schärfe sind die beweisgründe, die O. gegen die altgeheiligte überlieferung von der ganz besonderen bildungskraft der alten sprachen (vgl. s. 66 ff. und besonders s. 73 ff.) ins feld führt. Wohl erkennt O. die den alten sprachen eigentümlichen vorzüge an, aber er weist in ruhiger, durch beispiele trefflich gestützter untersuchung nach, dass denen bei den modernen sprachen noch weit grössere vorzüge gegenüberstehen.

Ebenso anzuerkennen sind die im 2. abschnitt des 1. kapitels erhobenen forderungen, welche die allgemein sprachliche und psychologische bildung und weiterbildung jedes lehrers betreffen. In jeder stunde, in jeder äusserung muss der lehrer sich fortgesetzt vor augen halten, dass die schüler ihn nur dann wirklich verstehen, wenn er sich ganz in ihr denken, empfinden, wollen und können zu versetzen weiss. Die wahl des ausdrucks ist von grösster bedeutung für den unterricht. Darum betont O. mit recht den ausserordentlichen pädagogischen nutzen von untersuchungen, die den wortschatz und den vorstellungskreis der einzelnen kindlichen und jugendlichen lebensjahre zu ermitteln suchen. Hier liegt noch ein reiches, in eigentlich beschämend geringem masse bisher bebautes arbeitsfeld vor. Einige werke, die winke und ansätze hierzu bieten, nennt O. auf s. 91 und s. 127. Aber nicht nur für die inhaltliche verständlichkeit seiner ausdrucksweise hat der lehrer zu sorgen, sondern auch dafür, dass er nur sprachlich richtiges, vor allem auch dafür, dass er stets die richtige lautliche gestaltung bietet. Man überlässt hier zu viel den lehrern des deutschen und der fremdsprachen, während doch zur festen gewöhnung der zöglinge an richtiges sprechen alle lehrer mitwirken müssen.

Im 2. kapitel, das vom aufbau des sprachunterrichts handelt, geht O. weiter auf das oben schon angedeutete thema vom sprachunterricht und der formalen bildung ein. Er zeigt, dass die beschäftigung mit der sprache als solcher, also mit ihren formen und ihren syntaktischen erscheinungen, ebenso wie die in den übersetzungen stetig angewandte blosser sprachvergleichung nicht logisch bildend wirken könne; dies könne nur die beschäftigung mit dem inhalte, mit den in der form niedergelegten begriffen, auch mit der geschichtlichen entwicklung der sprache thun. Dem ist nicht zu widersprechen, aber wir meinen immer, dass dieses moment der logischen bildungskraft der sprachen in übertriebener weise betont und gerade dadurch manches missverständnis erzeugt wird. *Bildung* vermittelt sicher jedes vernünftig betriebene sprachstudium. Zu letzterem gehört einerseits die

beschäftigung mit der sprachlichen form — im weitesten sinne des wortes —, andererseits die mit dem inhalt. Die folgerichtige ausnutzung dieser beiden bildungsfaktoren ergibt eben die vielgenannte formale und logische bildung. Das gilt aber von den neueren sprachen nicht minder wie von den alten.

Besonders beachtenswert erscheint uns die schon oben erwähnte forderung des verfassers, dass die pädagogik sich weit mehr als bisher mit dem geistigen und seelischen leben des kindes beschäftigen müsse. In dem abschnitt über die sprachlichen und psychologischen bedingungen des unterrichts (s. 85—158) geht der verf. erneut und mit fesselnder anschaulichkeit auf diese forderung ein. In höchst anziehender weise vergleicht er hier unter anderem die kindliche oder natürliche sprache — den ausdruck und daher auch gradmesser des kindlichen verständnisses — mit der sprache der gebildeten, die er gemeinsprache nennt. Dieser vergleich wird 1. hinsichtlich der lautlichen gestaltung, 2. hinsichtlich der grammatischen formengestaltung und des syntaktischen aufbaues, 3. hinsichtlich der sprachlichen begriffe angestellt. Wir empfehlen diese ausführungen ganz besonders dem studium aller kollegen, denn die sich daraus ergebende nutzanwendung gilt gleichmässig für alle fächer. Jeder lehrer wird, um nur eins aus der fülle des gebotenen hervorzuheben, für seinen unterricht die auf s. 106/107 angeführten einfachen sätze berücksichtigen können und müssen, welche nach Strümpell in knappester form den kreis der kindlichen vorstellungs- und erkenntnisformen zum ausdruck bringen. Jeder schulmann wird auch im ganzen mit O. übereinstimmen, wenn er sich gegen eine reihe von missbräuchen auf dem gebiete der grammatischen terminologie wendet und deren abstellung ganz im sinne von Kern fordert, ebenso wie jeder aus der s. 117 und besonders s. 252 ff. erwähnten psychologischen fehleranalyse von schülerleistungen für seinen unterricht die nötigen rückschlüsse ziehen kann.

Den im ersten hauptteile des werkes festgestellten und nach den verschiedensten richtungen hin beleuchteten und gerechtfertigten „grundlagen des sprachunterrichts“ entspricht naturgemäss der im 2. hauptteile geschilderte „aufbau“ desselben. Wir können uns daher bei der besprechung dieses teiles kürzer fassen. Auf's neue wird hier die frage von der logischen bildungskraft des sprachunterrichts behandelt und in dem schon früher erörterten sinne beantwortet. Ebenso wird nochmals ausführlich über den bildungswert des übersetzens gesprochen und dasselbe auf sein bescheidenes mass zurückgeführt (vgl. s. 180 ff.). Dagegen weist O. mit allem nachdruck auf ein anderes mittel zur erreichung logischer bildung hin, das ist die beschäftigung mit dem in der sprachlichen form gegebenen gedankeninhalt, mit dem inhalt der sprachlichen begriffe. Er sagt s. 191: „Der unterricht hat also, wenn er zum logischen denken erziehen will, die aufgabe, eine eingehende kenntnis von dem inhalt der begriffe zu vermitteln und



dann die zwischen diesen begriffsinhalten möglichen logischen verknüpfungen nachzuweisen.“ Die mittel zur erreichung dieses ziele sind nach O.: 1. die kunstgemässe ausbildung der erotematischen (dialogischen) methode, 2. das studium der sprachgeformten begriffe nach inhalt und umfang, 3. die vorführung des logischen schliessens an beispielen. Letzteres kommt besonders im mathematisch-naturwissenschaftlichen unterricht zur geltung, während 1. und 2., besonders aber 2., dem sprachlichen unterricht zufallen. Ehe der verf. auf diese aufgabe des sprachunterrichts näher eingeht, behandelt er noch die gleichfalls vielumstrittene frage, ob und inwiefern der fremdsprachliche unterricht auf den deutschen unterricht einwirken könne. Heftig wendet er sich hierbei gegen die bisher übliche beständige vermischung und vergleichung der lateinischen und der deutschen formenlehre und syntax, die nach seiner ansicht der erlernung beider sprachen mehr schadet als nützt. Erst wenn das studium der deutschen grammatik am deutschen sprachstoffe selbst zu einem gewissen abschluss gebracht sei, könne das studium einer fremden grammatik von vorteil für die allgemeine bildung sein. Denn bei allem sprachstudium komme es nicht nur auf die erfassung der sprachlichen form, sondern vor allem auf das verständnis des inhaltes an. Diese betrachtungen enthalten zweifellos viel richtiges. Der frankfurter reformlehrplan hat ja daher auch den anfang des lateinischen schon bedeutend hinaufgeschoben.

Ebenso müssen wir dem verf. zustimmen, wenn er dem deutschen unterricht im lehrplane der höheren schulen einen weit breiteren raum gewahrt sehen will. Auch sind wir dem verf. für die vielen lehrreichen winke dankbar, die er in den kapiteln „Der unterricht in der muttersprache“ (s. 214—249) und „Der deutsche unterricht als propädeutik des fremdsprachlichen“ bietet. Wir bedauern es z. b., dass in den neuen prüfungsbestimmungen für die kandidaten des höheren lehramtes die forderung phonetischer kenntnisse nicht auch für die künftigen lehrer des deutschen erhoben worden ist. Auch muss immer mehr darauf hingearbeitet werden, dass die elementarlehrer phonetische ausbildung erhalten, damit schon der allererste schulmässige sprachunterricht in der vorschule auf phonetischer grundlage aufgebaut wird.

Gestehen wir gern zu, dass der deutsche unterricht der gegenwart in mannigfacher hinsicht besserungsfähig ist, dass er noch weit gründlicher betrieben werden kann und muss, so können wir uns doch nicht damit einverstanden erklären, dass er, wie O. will (s. 216 ff.), durch vielfaches zurückgreifen ins altdutsche gebiet belastet werde. Das sind notwendige studien für den lehrer, aber nicht für den schüler. Ebenso geht O. unseres erachtens zu weit, wenn er fordert, dass in der oberstufe den rein logischen übungen, dem feststellen der begriffe nach inhalt und umfang u. s. w., ein recht breiter raum gewährt werde. Damit würde nichts als gähnende langweile erreicht werden. Gelegentliche übungen dieser art, die sich an den sprachstoff anschliessen,

reichen aus, zumal da ja der mathematisch-naturwissenschaftliche unterricht ausgiebig für übungen im definieren und schliessen sorgt. Überhaupt darf das theoretische element im muttersprachlichen unterricht auf keiner stufe übertrieben werden. Logische bildung wird nicht durch systematischen unterricht in der logik, sondern vor allem durch den logischen aufbau des gesamt- und des einzelunterrichts erzielt.

Den beiden kapiteln über den deutschen unterricht schliesst sich noch ein kapitel über den fremdsprachlichen unterricht an (s. 258—282), aus dessen gewandter darstellung wir sofort den tüchtigen fachmann erkennen. Sehr richtig ist das auf s. 260 über die grenzen und ziele des neusprachlichen unterrichts gesagte. Man ist hier oft zu anspruchsvoll, namentlich gilt dies von den gegnern der neusprachlichen reform. Ihnen sei O.s wort entgegengehalten: „Nur muss man bei der abschätzung dieses ziele immer der grenzen eingedenk sein, die der massenunterricht den leistungen setzt.“ Nicht minder treffend ist die bemerkung, es sei doch nicht mehr zeitgemäss, dass eine anstalt (gymnasium), welche die weltbeherrschende englische sprache gar nicht oder nur fakultativ lehre, allen anderen anstalten an berechtigungen überlegen ist.

Wie schon oben angedeutet wurde, ist O. im allgemeinen für die altonaer und frankfurter reform. Besonders billigt er an diesen versuchsanstalten den späteren anfang des lateinischen. S. 70 u. sagt er: „Aus psychologischen und methodischen gründen muss gefordert werden, dass diese einrichtung zum allgemeinen gesetz erhoben werde.“ Dies urteil des belesenen verf. ist wohl zu beachten, wie überhaupt O.s *Allgemeine methodik des sprachunterrichts* für reformfreunde mancherlei schätzbares material, insbesondere auch wertvolle litteraturangaben enthält.

Wir kehren hiermit zum anfang unserer besprechung zurück, indem wir einige eingangs erwähnte gesichtspunkte noch einmal kurz berühren. Waren die oben mitgeteilten schweren vorwürfe und tadel O.s gegen das gegenwärtige höhere schulwesen Deutschlands berechtigt? Nein! Denn O. hat nichts wirklich stichhaltiges und allseitig befriedigendes an die stelle des bestehenden zu setzen gewusst. Er muss an vielen stellen seines buches und besonders gegen den schluss hin selbst zugeben, dass man bereits gesunde reformen in angriff genommen hat, auch dass er volles vertrauen in die weitere entwicklung setzt. Warum also in der einleitung so viele harte worte?

Eine weitere frage ist die, ob O.s buch die geringschätzung verdient, die man ihm hie und da entgegenzubringen beliebte. Auch diese frage muss verneint werden. Denn mag man auch nicht mit allen ansichten und forderungen des verf. einverstanden sein, so muss doch jeder, der das buch aufmerksam gelesen hat — und solche können doch eigentlich nur urteilen — gestehen, dass er darin reiche belehrung und vielfache anregung empfangen hat. Daher empfehlen



wir es allen standesgenossen aufs lebhafteste. Die vertreter aller höheren schulfächer werden es mit interesse lesen. Darum empfiehlt es sich besonders zu orientirendem studium für anfänger, als nachschlagebuch für mancherlei theoretische und praktische fragen des unterrichts, insbesondere des sprachunterrichts. Kein sprachlehrer wenigstens sollte es ungelesen lassen, da es für jeden sprachunterricht eine fülle lehrreichen materials enthält.

Frankfurt a. M.

E. PITSCHEL.

*Hinter der Mauer.* Beiträge zur schulreform mit besonderer berücksichtigung des gymnasialunterrichts. Ein buch für verzieher und verbildete. Gr. 8. 92 s. Marburg, Elwertsche verlagsbuchhandlung 1899. 92 s. gr. 8°. Preis m. 1,50.

Ein langer titel, der ungefähr den inhalt und die tendenz des buches angibt. Hinter einer chinesischen mauer, so will der verf. wahrscheinlich sagen, sitzen die lehrer der gymnasialjugend und sehen nicht, was draussen in der welt vorgeht; sie wandeln weiter in den ausgetretenen pfaden, die zu keinem guten ende, sondern zum reinen chinesentum führen. Das ganze buch ist ein scharfer angriff auf die bestehenden gymnasien und ihre lehrer; der verf. ist selbst wohl kein lehrer an einer höheren schule, er muss aber mit solchen lehrern in verbindung stehen und sich besonders eingehend mit der wissenschaft des sprachunterrichts beschäftigen haben. Das buch würde einen tiefern und bessern eindruck machen, wenn er sich vor übertreibungen und verallgemeinerungen einzelner thatsachen gehütet und immer die nötige mässigung auch in der form bewahrt hätte. Immerhin ist das buch ein beweis, welch grosse missstimmung in laienkreisen über die gymnasialbildung herrscht, und es ist seitens der vertreter des gymnasiums durchaus nicht angebracht, mit vornehmer nichtachtung über solche stimmung zur tagesordnung überzugehen. Ich halte es für erfreulich, dass einmal ein nichtfachmann in den kampf eingreift; denn nur, wenn sich die eltern beteiligen, können dringend nötige verbesserungen durchgeführt werden. Es kann für die entwicklung des gymnasiums nur verhängnisvoll werden, wenn seine vertreter aus lehrerkreisen, im besitz der macht (d. h. des monopols der vorbereitung auf alle höheren berufe) und damit auch scheinbar im besitz des rechtes, mit überlegenem lächeln auf alle „banausen“ und „nützlichkeitsfanatiker“ herabsehen, die nicht mehr an die alleinseligmachende kraft des lateinischen und griechischen glauben, sondern unsere höhere bildung auf breiter nationaler grundlage aufgebaut wissen wollen. Mit den öden, wissenschaftlich längst überwundenen schlagworten von der „formalen bildung“, der „sprachlich-logischen schulung des geistes“ u. a. m. sollte man endlich aufhören, jeden vernünftigen fortschritt zu bekämpfen. Mit recht fordert der verf., dass die deutsche sprache und die deutsche geschichte den mittelpunkt des unterrichts bilden, dass

durch wegfall oder durch bedeutende beschränkung der beiden alten sprachen raum geschafft werde für modernen unterrichtsstoff. „Was vor allem not thut, selbständiges denken und urteilen, ohne das keine echte erkenntnis und kein wirkliches verständnis möglich ist, das wird bei dieser ‚schulung des geistes‘ (auf den gymnasien) aufs gröblichste vernachlässigt. . . . Wie wäre es überhaupt möglich, dass wir uns in unserem schulwesen heute noch mit all dem gerümpel und den zöpfen vergangener jahrhunderte herumschleppen und herumplagen, wenn nicht auf euern anstalten der grund zu einer den bedürfnissen und forderungen ihrer zeit verständnislos gegenüberstehenden, philiströsen kurzsichtigkeit gelegt würde, welche, das leben stets und ständig durch die brille der tradition betrachtend, der natürliche feind jeder gesunden fortentwicklung ist und den weitersehenden die hände bindet.“ Der mir zur verfügung stehende raum verbietet es, auf die einzelnen angriffspunkte und verbesserungsvorschläge des verf. einzugehen. Bemerkenswert erscheint mir, dass manche seiner richtigen und vernünftigen vorschläge (z. b. in geschichte und erdkunde) auf den höheren mädchenschulen bereits durchgeführt sind; freilich sind das in den augen mancher leute minderwertige anstalten, die allmählich auch in gymnasien umgewandelt werden müssen. Die grundgedanken des buches sind nach meiner ansicht richtig: es ist eine schlechte vorbereitung für die zukünftigen führer des deutschen volkes, das sich anschickt eine weltmacht zu werden, wenn sie einer vergangenen, angeblich idealen welt nachweinen und dabei die gegenwart vernachlässigen. Der idealismus, dessen wir auch ferner bedürfen, ist kein spezifikum des klassischen altertums und seiner verehrer; unsre frauen, die besten vertreter solch selbstloser hingabe, haben ihn bisher auch ohne latein und griechisch besessen. — Ich wünsche dem buch trotz seiner schwächen eine recht weite verbreitung, damit endlich einmal durch die kräftige mitarbeit der eltern die schulreform einen schritt vorwärts komme. Sollen wir alles unserm kaiser überlassen?

Frankfurt a. M.

K. HORN.

*The Berlitz method for teaching modern languages. Illustrated edition for children. English part. By M. D. BERLITZ. European edition. Berlin, S. Cronbach. 1897. 112 s. Preis geb. m. 2,50.*

Die methode Berlitz schliesst den gebrauch der muttersprache aus und gründet ihre anfänge auf anschauung. Sie ist wesentlich mündlich, legt auf aussprache wert, ohne phonetik zu benutzen, und arbeitet besonders mit frage und antwort. Ihre erfolge sind unbestreitbar; Berlitz-schulen gibt es wohl jetzt in allen grösseren städten Deutschlands, ein beweis, dass ein praktisches verfahren bei noch so elementarer pädagogik auch erwachsene eher gewinnt, als alle theorien von formaler bildung und sprachlich-logischer schulung. Allerdings verfolgt Berlitz eben rein praktische zwecke, aber auch so lässt sich was von ihm lernen. Dies gilt auch von dem vorliegenden bändchen.

F. D.



*Talks about English literature from the earliest times to the present day. Appendix: Three little plays. A sequel to Life in an English boarding-school by ANNA BRÜCKNER, lehrerin an der höheren Mädchenschule in Freiburg i. B. Bielefeld & Leipzig, Velhagen & Klasing, 1898. VIII, 134 s. Preis m. 1,60.*

Die frage, ob und wie weit man in den schulen litteraturgeschichte treiben soll, ist viel erörtert worden, und mit recht hat man oft (aber eigentlich noch viel zu wenig) das leere prunken mit litterarhistorischen kenntnissen und charakteristiken im unterricht gezeisselt, das sich in schulprogrammen breit macht, eingeweihte aber nur mit lebhaftem bedauern erfüllen kann. Jedes verabreichen fertiger urteile und zwar werturteile über erscheinungen, die der schüler nicht nur meist gar nicht begreifen kann und jedenfalls nicht aus eigener anschauung kennt, ist bedenklich. Eine charakteristik lord Byrons z. b., auf grund der mühseligen lektüre einiger strophen des *Prisoner of Chillon* oder dergl. ist doch geradezu eine frivolität; und so vieles andere derart. Dennoch ist es wünschenswert, dass die schüler oder schülerinnen etwas über die englische litteratur, die bedeutung ihrer wichtigsten namen kennen, wenn sie es auch nur als fertiges urteil auf guten glauben hinnehmen müssen; insbesondere als *gegenstand der lektüre* (nicht des stofflichen unterrichts) ist ein litterarhistorischer überblick recht zu empfehlen. Von diesem gesichtspunkte aus ist auch vorliegendes buch der verdienten verfasserin des *Life in an English boarding-school* dankbar zu begrüßen, das in gesprächsform zwischen lehrerin und schülerinnen über die entwicklung und haupterscheinungen der englischen litteratur anspruchslos orientirt.

Angehängt sind drei kurze dramen, die sich eventuell für kleine schülerinnenaufführungen mit nutzen verwenden lassen. Der ton des ganzen hat, wie das in der natur der sache liegt, manches gouvernantenhafte, was sich auch im stil vielfach bemerklich macht; in einer neuen auflage wird man da vielleicht manches etwas flotter umgestalten können, doch verdient die arbeit schon jetzt volles lob, und die neue auflage wird hoffentlich nicht lange ausbleiben!

Freiburg i. B.

Prof. A. SCHRÖER.

*German for beginners by L. HARCOURT. Marburg, N. G. Elwert'sche verlagsbuchhandlung. London, Whittaker & Co., Paternoster Square E. C. 1895. 200 s. Second edition 1898. 202 s. Preis m. 2,—; geb. m. 2,60.*

Zunächst ist es nicht mehr als billig, dass ich die verehrte verfasserin wegen der langen zögerung mit der anmeldung ihres buches auf das herzlichste um entschuldigung bitte. Glücklicherweise hat sie auch allen anlass gehabt, sich über das ausbleiben der rezension — wenn eine solche nicht anderswo erschienen — vollständig zu beruhigen, da das buch bereits in der zweiten auflage hat erscheinen

müssen. Auch beeile ich mich, Miss Harcourt mein komplement zu machen, was die pädagogische und methodische sicherheit betrifft, mit welcher die verf. ihren gegenstand behandelt, während sie mit grosser selbständigkeit und kühnheit von der hergebrachten reihenfolge der grammatischen aufgaben abweicht und darin wahrscheinlich anderen ihrer landsleute als beispiel vorangegangen ist. Dass sie allmählich, im lauf ihrer praktischen erfahrung als lehrerin das buch zusammengestellt, verleiht demselben einen noch höheren wert. Es wäre sehr interessant, vor der besprechung des werkes sich mit einem lehrer besprechen zu können, welcher dasselbe in der vorliegenden form beim unterricht angewandt hat. Das ist mir aber leider nicht möglich, und ich muss es daher darauf hin wagen, das buch ausschliesslich vom theoretischen standpunkte aus zu beleuchten. Beinahe möchte man aber meinen, dass die verfasserin eine besondere freude darin gefunden, diese aufgabe des referenten zu erschweren. Beim ersten blick ist man nämlich angenehm überrascht, sich in ein so sauber ausgestattetes und dabei so unterhaltendes lehrbuch vertiefen zu dürfen. Besonders wenn man den grammatischen zweck berücksichtigt, welchen die verfasserin zugleich verfolgt, kann ich mir kaum bessere lesetexte für schüler in den kinderjahren denken<sup>1</sup> — aber so bald es gilt, der verfasserin in der auseinandersetzung der regeln zu folgen, welche sie an den text anknüpft, da müssen wir vom sog. ersten teil des buches mit dessen unterabteilungen hinüberspringen zum zweiten hauptteile, welcher die grammatischen erklärungen enthält. Von diesem aus wird es aber nicht selten nötig, teils in der einleitung, hauptsächlich aber im anhang (*Appendix*) nachzusehen, was da über dieselbe sprachform gesagt ist. In der neuen auflage hat der anhang den platz getauscht mit dem zweiten teile, aber immer noch ist es eine art versteckspielen mit den regeln, bis man dieselben vollständig antrifft. Will man sich ausserdem von den vokabeln überzeugen, welche die verf. angewandt zu sehen wünscht, muss man lange und dennoch oft vergeblich suchen. Für den schüler, der seinem buche etliche hundert stunden zu widmen hat, kann es wohl trotz der beschwerde seine guten seiten haben, öfter an das vorhergegangene erinnert zu werden, aber für den referenten ist es ungemein zeitraubend und anstrengend, wenn man seine sache einigermassen gewissenhaft ausführen will. Dies sei jedoch mit zur entschuldigung meiner verspätung gesagt. Die verf. ist entschieden in

<sup>1</sup> Verf. hat allerdings der vorrede der ersten auflage gemäss hauptsächlich junge damen unterrichtet; denn bei uns wenigstens werden junge mädchen erst mit 16, 17, 18 jahren etwa zur weiteren ausbildung in ein ausländisches pensionat geschickt. Diesen schadet es natürlich auch nichts, sich mit mehr oder weniger kindlichen texten zu beschäftigen, doch muss man hoffen, dass sie ausdauer genug haben, es entweder gleichzeitig oder später auch mit andern büchern aufzunehmen.



ihrem rechte, wenn sie nur den vorteil der schüler und eventuell den des lehrers im auge behält.

In diesem falle drängt sich einem nämlich ganz besonders der gedanke an den lehrer auf. Wenn ich oben die methodische sicherheit der verf. betonte, geschah dies gerade im Hinblick auf die sorgfalt, welche Miss H. darauf verwendet, den lehrer die grammatische regel aus dem texte oder aus beispielen heraus entwickeln zu lassen. Ja, es kommt öfters vor, dass sie die regel gar nicht gibt, sondern mit einer frage abschliesst. Das ist allerdings radikal; ein mechanisches auswendiglernen von seiten des schülers braucht man da nicht zu befürchten. In den meisten fällen ist auch keine gefahr dabei, wenn eine leicht auszudrückende regel nicht fertig im buche steht. Jeder lehrer ist im stande, dem schüler eine formgerechte regel mitzuteilen, aber nicht jeder würde sich ohne weiteres die mühe geben, dieselbe in der richtigen weise zu entwickeln. Diese erziehung, die das buch so zu sagen auf den lehrer ausübt, ist nicht hoch genug zu schätzen und kommt natürlich indirekt dem schüler zu gute. Nun kommt es aber vor, besonders wenn man es mit einer klasse zu thun hat, dass der schüler auch einmal abwesend ist, und dann liegt es nicht immer auf der hand, dass er selbst die regel in der rechten weise bildet. Für eine dritte auflage möchte ich daher als wunsch ausgesprochen haben, dass etwaige neuerungen in derselben richtung gehen mögen, wie man sie bereits in der zweiten auflage findet. Auch hier sind schon an einzelnen stellen fertige regeln als abschluss einer grammatischen übung zu finden, wo in der ersten auflage noch keine waren.

Auf einen fall, wo dies nicht geschehen, will ich hier besonders eingehen, weil er auch zu anderen reflexionen anlass gibt. Bereits in der einleitung (*Introductory*) seite 9 wird die frage an den schüler gestellt:

Wie bilden deutsche hauptwörter ihren plural?

*How do German nouns form their plurals?*

oder, wie es in der ersten auflage seite 178 im *appendix* noch bestimmter ausgedrückt ist:

Bilde regeln über die deklination der substantive!

*Form rules of declensions of nouns!*

Als beispiele sind in der einleitung vier kategorien von hauptwörtern gegeben, in dem zweiten teil, *Elements of German grammar*, kommen dazu noch zwei formen. Ich werde mich zunächst an die einleitung halten:

Als erste form sind die beispiele *der apfel, der garten, der bruder, das häuschen* aufgezählt. Soll der schüler nur angeben, welche ähnlichkeit in der pluralbildung dieser wörter da ist, kann er die aufgabe leicht lösen. Schon aus der darstellung geht deutlich hervor, dass die endungen im singular und plural dieselben sind, und dass der einzige unterschied im umlaut besteht. Dieses faktum können auch die

weniger entwickelten konstatiren, *wann* aber der plural in dieser weise gebildet werden soll, das wird schwerlich ein kindlicher anfänger, selbst wenn er die unter a) genannten 5 beispiele mit dazu nimmt, herausbekommen. Wenigstens habe ich keine schüler gefunden, welche von selbst zu dem schlusse gekommen wären: maskulina und neutra, welche auf *en*, *el* und *er* endigen, bekommen im nom. plural keine deklinationsendung, obgleich ich die beispiele ebenso gruppenweise habe an die wandtafel schreiben lassen, sondern ich habe die regel als zusammenfassung zum schluss gesagt. Was die andern gruppen betrifft, ist die ähnlichkeit der wörter unter sich viel mehr einleuchtend, und ich habe öfters erfahren, dass meine schüler mit nur geringer andeutung von meiner seite aus die regeln für einsilbige maskulina und einsilbige neutra haben bilden können. Die feminina sind in dem vorliegenden buche alle in der vierten gruppe, obgleich sowohl die endung *e* (wie *kuh* und *nacht*) als auch *n* (*katz*e, *nadel*) vertreten ist. Ich muss gestehen, dass mir dann schon die einteilung in 6 gruppen von part II besser gefällt, weil da die verschiedenen endungen auseinander gehalten werden. Rücksichten auf das gedächtnis der kinder sind wohl die ursache, warum in der einleitung nur vier formen vorkommen.

Auch ich habe beim praktischen unterrichte dergleichen rücksichten nehmen müssen, weil ich es mit schülern und schülerinnen (schweden und finnen) zu thun habe, die fast gar keine zeit zum aufgabenlernen erübrigen können. Am zweckmässigsten und zugleich am deutlichsten ist mir unter solchen umständen folgende entwicklung der regeln vorgekommen.

Ich wähle ein für meinen plan geeignetes bild und beschreibe das mit genau berechneten worten, z. b.: „Das bild stellt ein speisezimmer vor. Das dienstmädchen hat den *tisch* gedeckt. Erst hat sie das tischtuch hingelegt, darnach viele andere *sachen*. Da liegt der serviettenring, da steht der *teller*, die *flasche*“ u. s. w. Die tafel ist vorher in vier felder, jegliches mit einer nummer versehen, geteilt worden. Bei dem abfragen des inhaltes nun wähle ich eine anzahl substantive heraus und sage: das wort schreiben wir an die tafel unter I, II, III oder IV.

I		II		III		IV	
Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.
die gabel,	die -n	der stuhl,	die -e†	das bild,	die -er	das zimmer,	die —
die serviette,	die -n	der tisch,	die -e	das tuch,	die -er†	das mädchen,	die —
die terrine,	die -n	der korb,	die -e†	das glas,	die -er†	der teller,	die —
die flasche,	die -n	der ring,	die -e			der deckel,	die —
die frau,	die -en					das messer,	die —
die uhr,	die -en						

## Ausnahmen:

<i>der</i> mensch,	die -en	<i>die</i> hand,	die -e†	<i>der</i> mann,	die -er†	<i>die</i> mutter,	die —†
<i>der</i> knabe,	die -n	<i>die</i> bank,	die -e†			<i>die</i> tochter,	die —†



Nachdem die tafel etwa diese anzahl wörter über dem striche erhalten, sage ich: „Sehen Sie die wörter unter I an! Welches genus haben die alle?“ (Antwort: „Sie sind feminina.“) „Welche endung bekommen diese wörter alle im plural?“ (Antwort: „Die endung *n*.“) „Darnach“, fahre ich fort, „bilden wir die regel: „Die meisten feminina bekommen im plural die endung *n* oder *en*.“ Bei der zweiten gruppe mache ich ausserdem durch eine frage auf die silbenzahl aufmerksam, und da kann es schon vorkommen, dass ein schüler selbst die regel findet: „Die meisten einsilbigen maskulina bekommen im plural die endung *e*.“ Auf diese *endungen* nebst den dahin gehörenden vier hauptregeln richte ich die aufmerksamkeit der schüler und sage zum schluss: „Es gibt auch wörter, auf welche diese regeln nicht passen, und welche doch dieselben endungen bekommen. Als solche ausnahmen schreiben wir unter I noch *der mensch*, *der knabe* u. s. w.“ Zunächst werden nur die allerbekanntesten darangenommen. Da die bei weitem überwiegende anzahl aller feminina, sogar viele einsilbige wie *frau*, *uhr*, *saat*, *flut* u. s. w. die schwache endung bekommen, habe ich wörter wie *hand*, *nacht* u. s. w. auch nur als ausnahmen behandelt, wenn dieselben beim unterricht vorkamen.

Mit dieser auseinandersetzung will ich natürlich nicht mein verfahren als etwas in jeglichem falle mustergültiges hervorgehoben haben; ich wünschte nur meine ansicht zu motiviren, insofern sie von derjenigen Miss H.s abweicht, und das um so mehr, da die ungleiche anordnung in der einleitung und in dem grammatischen teile noch auf eine schwankende ansicht bei der verf. deutet. Allerdings ist in der einleitung nur von der pluralbildung die rede, während der grammatische teil (*part II*, p. 128) übersichtlich die endung aller kasus der substantive enthält und diese vollständige deklination der hauptwörter der anweisung gemäss erst beim 52. lesestücke daranzunehmen ist. Aber auch da noch würde ich nicht den vorteil aufgeben, es nur mit vier, durch die pluralendung bestimmten formen anstatt mit sechs zu thun zu haben und mich hinsichtlich der abweichungen auf die allmähliche, praktische erlernung der sprache verlassen. — Dabei können ja diese ausnahmen, je nachdem sie im buche vorkommen, recht oft wiederholt werden. In bezug auf die deklination habe ich ausserdem immer auf die geringe anzahl biegungsendungen des hauptworts hingewiesen und dabei hervorgehoben, dass der kasus hauptsächlich von dem artikel bezeichnet wird, und darum auch das hauptwort nur in verbindung mit dem artikel dekliniren lassen. Was die reihenfolge der vier fälle betrifft, ist diese dieselbe gewesen wie in *German f. b.*, so lange jeder fall einzeln behandelt wurde, nämlich nom., akkus., gen., dat.; sobald aber alle kasus in verschiedenen übungen einzeln erlernt waren und das hersagen oder dekliniren anfangen sollte, benutzte ich die traditionelle reihenfolge, nom., gen., dat., akkus. Diese ist auch in der ersten auf-lage zu finden und meiner ansicht nach vorzuziehen, so lange sie für andere sprachen gilt.

Was andere einzelheiten anbelangt, will ich in dem folgenden zunächst schritt für schritt dem buche zu folgen suchen.

In der in englischer sprache geschriebenen vorrede gibt die verf. in allgemeinen zügen, wie dies bereits auch hier geschehen, den plan des buches an und betont dabei, dass es der „neuen methode“ entsprechend so systematisch geordnet sei, dass der schüler z. b. erst im 30. lesestück mit dem akkusativ bekannt zu werden brauche. Dieselbe mühe hat sich die verf. gegeben, was die verschiedenen tempora, die zusammengesetzten verben und nebensätze anbelangt. Das ist alles anerkennenswert und für die ersten stunden nicht unwichtig, doch denke ich, dass man es bei zusammenhängenden texten nicht gar zu genau in der beziehung zu nehmen braucht; auch ist verf. gezwungen gewesen, verschiedene andere grammatische formen, wie z. b. die persönlichen und besitzanzeigenden fürwörter, in ihren verschiedenen kasus ganz einfach als vokabeln zu geben, ehe deren deklination vorgekommen. Was die erwähnten redeteile anbelangt, hat verf. jedoch ihren plan durchgeführt. Den akkusativ wenigstens habe ich genau kontrollirt und gefunden, dass er zwar hier und da schon vor der 30. lektion anzutreffen ist, aber dann nur im femininum und neutrum. Das maskulinum dagegen, wo die neue artikelform *den* mit vorkommen muss, erscheint erst 30 im gedichte „Der herr, der schickt den Jockel aus“, ein stück, das sich — nebenbei bemerkt — wegen seines unterhaltenden inhaltes und seiner häufigen wiederholungen auch sonst vortrefflich zu seinem zwecke eignet. Dem prinzip, die grammatischen schwierigkeiten nur allmählich und systematisch zu behandeln, stimme ich vollkommen bei; aber gerade weil wir das kind mit der sprache des alltäglichen lebens bekannt machen wollen, ist es um so schwerer, immer nur mit beispielen für die grammatische regel zu kommen; es genügt schon, wenn wir aus dem lese-, extrakt“ ein neues für die regel herausziehen und das übrige vom grammatischen standpunkte aus bis auf weiteres unbeachtet lassen. Je weiter der unterricht fortschreitet, desto leichter wird selbstverständlich die wahl des textes.

In der vorrede sagt die verf. ferner dem herrn direktor Dörr und einigen anderen pädagogen ihren dank für freundlichen beistand.

Nach dem allgemeinen inhaltsverzeichnis folgen die namen der neunundzwanzig verfasser, denen Miss H. die texte des ersten hauptteiles, des lesebuches, entlehnt hat. Mit vergnügen finde ich, dass die neue auflage, im gegensatz zu der alten, auch die bekanntesten namen der deutschen litteratur, Schiller und Goethe, enthält. Es ist für den schüler ja immer eine befriedigung, auch etwas von diesen grössen zu lesen, und sollten die namen nicht vorher bekannt sein, gibt ein solches lesestückchen veranlassung, auf dieselben aufmerksam zu machen.

Sehr bemerkenswert ist auch das nun folgende, eingehende inhaltsverzeichnis — *Index plan of book* —, welches die einzelnen lesestücke



nach nummer und seitenzahl angibt. Neben diesen zahlen finden wir aber noch eine höhere für die seite, wo die erklärungen zu suchen sind, und in der mitte jeder zeile eine angabe, welcher teil der grammatik mit dem betreffenden lesestücke zu behandeln sei. Man beachte ja dieses register, welches einem viel zeit erspart, wenn man es von vorn herein benutzt.

Als einleitung zum lesebuch finden wir einige hauptsächlich in vokabeln bestehende leseübungen, wörter, die einander im englischen und deutschen mehr oder weniger gleichen, und bezüglich welcher die verf. auf *German pronunciation, practice and theory, by W. Vietor* hinweist. Besonders für den standpunkt der schüler, der hier vorausgesetzt wird, sagen mir die hier gegebenen anweisungen für die aussprache mehr zu, als die in einigen anderen neueren lehrbüchern aufgenommenen beschreibungen über die art, wie die laute hervorgebracht werden. Der vokal *a* in *father* dient also zum muster, wie *a* in *klar*, *rar*, *haar* ausgesprochen werden soll. Zugleich erhalten die schüler einen vorrat von 200 ihrer muttersprache ähnlichen deutschen wörtern, der ihnen beim übersetzen der folgenden lesestücke zu gute kommt. Sowohl dieser anfang als die übung über die bildung des diminutivs und die zahlwörter entsprechen dem pädagogischen grundsatz des allmählichen fortschrittes von dem leichten zum schweren. Was den abschnitt V seite 9 anbelangt, habe ich meine ansicht über die regeln der pluralbildung schon oben mitgeteilt.

Nachdem die einleitung also bedeutend mehr geboten, als was sie versprochen — übungen zur erlernung der aussprache = *Pronunciation exercises* — kommen wir zum ersten teil des lesebuches, welcher aus kinderreimen und rätseln, sprichwörtern, gesprächen, briefen, sowie leichten, kleinen erzählungen und beschreibungen besteht. Manches ist in der neuen auflage hinzugekommen, was die alte nicht enthielt. Hier und da ist auch etwas kürzer geworden und vereinfacht, was auf der ersten stufe immer vorteilhaft ist (siehe no. 16, alte a. 8, und stück 17, alte a. 10; ebenso st. 38, früher im 2. teile 11; st. 57 und 61 desgl.). Eine veränderung im ausdruck, die mich interessirt hat, enthält st. 40. Ein spiel. In der alten auflage (st. 24) überraschte mich nämlich der satz: „Ich habe einen langen spaziergang gemacht und *habe jetzt schlaf*.“ In der neuen ist das stück verändert, und der entsprechende satz lautet: „Mir kommt nichts im schlaf.“ — Mag die verf. diese veränderung des stückes vorgenommen haben, weil sie den genannten ausdruck nicht mehr billigte? Auf mich macht er einen französischen eindruck. Ebenso hatte ich beabsichtigt, die frage aufzuwerfen, ob die zweite person des imperativs in verben wie *decken*, *holen*, *rufen* st. 43 so häufig das *e* der endung abwirft, dass man dies bereits als schriftgemäss ansehen darf? In der neuen auflage finde ich aber *rufe* mit *e*. Als regel halte ich wohl an dem grundsatz, dass die schriftsprache auch bei aller einfachheit, wie in diesem falle, doch

eine gewisse schranke bilden soll gegen vorschnelle neuerungen, die durch nachlässiges sprechen entstehen. Anders ist es mit der pluralendung in *habt* und *gebt*, wo ich mit vergnügen sehe, dass das *e* ganz ausgelassen ist; oft habe ich mühe gehabt, meinen schülern das aus lehrbüchern erlernte *e* dieser endung abzugewöhnen, welches auch der gewählten sprache nicht angehört. Was das stück 40 sonst betrifft, ist es zur belehrung, wie ein ähnliches spiel (Sprichwort erraten) ausgeführt werden soll, wohl nützlich; sind die kinder so weit gekommen, dass sie *selbst* die fragen und antworten bilden können, ist dieses spiel geradezu eine vorzügliche übung, doch macht es sich gedruckt nicht so gut wie ein stückchen mit deutlicherem zusammenhange. Das tischdecken (43), auch ein gespräch, ist unterhaltender und eignet sich gewiss zum auswendiglernen mit verteilten rollen, welches ich immer für eine gute übung halte; viele schüler sprechen dabei wirklich in natürlichem tone und sagen nicht bloss her, wie sonst. Der ausdruck „eine süsse schüssel“ scheint mir jedoch ein provinzialismus, dessen berechtigung ich will dahingestellt sein lassen. Bei der sorgfältigen beachtung der charakteristischen sprachlichen eigentümlichkeiten, die Miss H. in dem kommentar an den tag legt, hätten möglicherweise auch noch folgende ausdrücke einer besonderen erwähnung verdient: „Hans Grossmaul“, „frisches tisch Tuch“. Was das letztere betrifft, erinnere ich mich des erstaunens eines landsmannes, als er im Rheinlande den ausdruck „frisch kochen“ hörte. Immer ist es auch nicht leicht zu bestimmen, was gemütliche umgangssprache, was dialekt oder, sagen wir provinzialismus, ist. Als ersteres würde ich im gegensatz zur verf. den ausdruck „wie er schön ass und trank“ im „Doktor Allwissend“ bezeichnen. Dagegen würde ich im stück 42 das imperfekt gebrauchen, wie im englischen; ich erinnere mich aber, dass eine dame aus Hessen, in deren gesellschaft ich in Dresden heranwuchs, sich ähnlicher ausdrucksweisen wie „es ist spät gewesen“ bediente, während ich mich nach meiner sonstigen umgebung richtete und das imperfekt anwandte. Derartige kleine färbungen in der sprache scheinen mir jedoch interessant als charakteristisch für verschiedene gegenden; und ich hoffe, die herren gelehrten werden es auch von der seite auffassen, ohne entweder das eine oder das andere zu verurteilen.

Ein paar der hier genannten ausdrücke sind hier des zusammenhanges wegen den späteren teilen des lesebuches entnommen. Den ersten schliesst die verf. mit dem gedichtchen von Hey „Vom vater im himmel“ ab. Der inhalt aller texte ist durchweg kindlich und leicht fasslich. Dabei hat die verf. ein reiches material zur grammatischen behandlung geboten und in den bemerkungen des dritten hauptteiles im buche, dem kommentar, auf vielfache übungen hingewiesen, die sich an der hand des lesebuches machen lassen. Bald soll der artikel vor die hauptwörter gestellt, bald das fürwort anstatt des hauptwortes benutzt, der satz bald fragend, bald verneinend gebildet werden. Alles



das sind gute winke. Auf die begabung des lehrers kommt es aber natürlich doch viel an, wie fruchtbringend diese arbeit wird. Denn es ist nicht wenig, was nach den ersten 38 seiten des lesebuches von den kindern in grammatischer beziehung verlangt wird. Das präsens der hilfszeitwörter, der schwachen und vieler starken verben, die modalen hilfsverben, imperativ, perfektum und futurum. Dabei die deklination von sowohl hauptwörtern als für- und eigenschaftswörtern nebst den präpositionen und deren regeln. Auch über die wortstellung, über den gebrauch von haben und sein als hilfsverben ist hier schon vieles zu lernen. Es würde mich interessiren zu wissen, für wie lange zeit etwa die verfasserin dieses material berechnet hat? Der kindliche inhalt lässt einen vermuten, dass wenigstens zwei theile des lesebuches schon mit dem zwölften jahre durchgelesen sein müssten; was die grammatik dagegen betrifft, bleibt dem kinde nicht mehr viel zu lernen übrig, wenn man an das gewöhnliche mass denkt, welches in der schule beigebracht wird. An den dritten teil, der — 28 seiten lang — hauptsächlich aus märchen und leichten gedichten besteht, auch eine höchst fesselnde schilderung von Zobeltitz enthält (129) „Was onkel Fritz vom krieg 1870 erzählt“, an diesen knüpfen sich meistens nur übungen über den konjunktiv (*subjunctive mood*). Mir scheint, dass die im buche enthaltene grammatik fürs leben genügt, wenn man nicht gelehrte zwecke verfolgt. Ist dieses auch die ansicht der verfasserin, dann müsste ein gut teil der theorie für die höheren klassen gespart werden und mit texten für die reifere jugend abwechseln.<sup>1</sup> Als bezeichnend dafür, wie reichhaltig das buch in grammatischer beziehung ist, kann ich noch folgendes erwähnen, welches dem leser zugleich eine vorstellung gibt, wie das buch zu benutzen ist. Nachdem ich das buch vollständig durchgegangen, stellte ich mir zum schluss die frage: was fehlt denn hier eigentlich noch, damit die grammatik für den ganzen schulunterricht genüge? Da fiel mir ein, wie steht es wohl mit den genresregeln? Die waren doch recht knapp! In den meisten lehrbüchern bilden sie eine last für sich, anstatt dem schüler bei dem schweren stein des anstosses für alle ausländer, „*der, die, das*“, zur hilfe zu dienen; waren hier wenigstens die brauchbaren regeln? Wir sehen also im register vorne nach. Stück 60 steht: Das eichhörnchen. *Word building. Gender of nouns page 37. 183.* Das lesestückchen s. 37 enthält nicht einmal 10 zeilen text; wenig allerdings, aber das hat nichts zu bedeuten, denn hauptwörter trifft man auf jeder zeile im buche, mit welchen man die im eichhörnchen gegebenen beispiele ergänzen kann. Die grammatischen noten also! Seite 183. Zunächst

<sup>1</sup> Zu bemerken ist, dass die jugend der einigermaßen bemittelten stände bei uns in Finnland bis zum 17., 18. und 19. jahre die schule besucht, während die erziehung in Deutschland und wohl auch in England durchschnittlich früher abgeschlossen wird?

werden übungen verlangt, wo die im stück vorkommende erste person überall ersetzt werden soll durch a) *du bist*, b) *wir sind*, c) *ihr seid*, d) *das eichhörnchen*, e) *die eichhörnchen*, f) *der herr eichhorn*, g) *die frau eichhorn*. Eine ganz respektable, aber unterhaltende und nützliche arbeit! Darnach aber kommt die hauptsache: *State the gender of the following words and form rules by which the gender of a large number of nouns may be recognised: eichhörnchen, wohnung u. s. w.*, im ganzen 23 wörter. Bestimme das geschlecht folgender wörter, und bilde regeln, durch welche man das geschlecht vieler hauptwörter erkennen kann. Zur hilfe wird dem schüler Gr. 2 B angewiesen. Das steht seite 127. Wenn wir die seite genau prüfen, finden wir fünfzehn verschiedene gruppen von substantiven, in welche der schüler die gegebenen beispiele hineinfügen soll. Für jede dieser gruppen lässt sich eine regel bilden, es kommt nur auf den guten kopf des schülers an, ob er sie herausfindet. Von dieser eigenheit des buches, die regeln nur anzudeuten, ist schon oben die rede gewesen. Meine zweifel aber, ob auch die genusschwierigkeiten genügende beachtung gefunden, waren jedenfalls vollständig gehoben. Will man diese regeln für den praktischen gebrauch erlernen, ist ihre anzahl eher zu gross als zu klein.

Wenn ich mir etwas in dem buche hinzuwünschen sollte, wäre es ein kapitel über den gebrauch des artikels vor geographischen namen; an fehlern in dieser hinsicht erkennt man auf reisen leicht den ausländer. Ebenso habe ich keine bemerkung darüber gefunden, dass das relative pronomen im deutschen nicht ausfallen darf, wie in folgenden englischen sätzen: *The first thing you notice* = das erste, *was Sie bemerken*, *all the other people I ever saw* = alle anderen leute, *welche ich jemals sah u. s. w.* In bezug auf die präpositionen werden hier und da beispiele und erklärungen gegeben, doch könnten noch mehr dergleichen ausdrücke da sein, die man lediglich auswendig lernen muss, wie z. b. *aus dankbarkeit, vor schreck u. s. w.*

Dieses vermisst man jedoch nur, weil das buch eben schon ohnedies so reichhaltig ist. Sogar der ethische dativ, die wortstellung in haupt- und nebensätzen, zusammengesetzte verben, der konjunktiv, der aktive und passive infinitiv, entsprechende ausdrücke für englisches partizip und gerundium — alles schwierigere sachen als das, was nicht da ist, sind eingehend behandelt. Ja, ich bin wirklich der ansicht, dass ein schüler, der das gründlich gelernt hat, was in diesem buche vorgeschrieben ist, das ziel der „neuen methode“ erreicht hat, deutsch sprechen zu können.

Trotz der vielen grammatik, mit welcher er es dabei zu thun gehabt, sind ihm aber alle deutschen benennungen der grammatischen theile fremd geblieben. Ich hätte dagegen zwar auch nichts, wenn nur die englische aussprache nicht die zu grunde liegenden internationalen oder lateinischen benennungen meistens ganz unkenntlich machte. So



könnte es geschehen, wenn der lehrer nicht im gegensatze zum lehrbuche seine erklärungen in *deutscher sprache* gegeben hat, dass der schüler einen ganz erstaunt ansähe, wenn man ihn fragt: „Hast du grammatik gelernt?“ Denn selbst dieses wort „grammatik“ dürfte unter diesem namen im ganzen buche nicht vorkommen. Ja, sollte ich mich in diesem punkte irren, mag die verfasserin mich entschuldigen, denn ein ausführliches, alphabetisch geordnetes wortregister am schlusse ist das wichtigste, was ich ihrem in vielen stücken vortrefflichen buche nebst vielen neuen auflagen wünsche.

Noch verdienen 12 bekannte lieder, von denen 10 mit noten, der erwähnung. Sie sind zwischen den grammatischen teil und die erklärungen hineingefügt und zeugen mit von der liebe, mit welcher die verfasserin an ihr werk gegangen. Wohl nirgends spricht sich so das innerste gefühl des volkes aus, wie in dem sangbaren liede; auch dem verständnis des kindes mag dies nicht fremd bleiben.

Helsingfors.

EDLA FREUDENTHAL.

*Elementarbuch der deutschen sprache für ausländer.* Mit einem wörterbuche. Von OTTILIE SCHENCK. Marburg, N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung, 1895. 50 s. Preis m. 0,60.<sup>1</sup>

Wie ungemein verschieden die auffassung ist über das, was man anfangern zu bieten habe, kann wohl nicht mehr auffallend hervortreten, als wenn man *German for beginners* von L. Harcourt, welches ich soeben besprochen, mit dem vorliegenden buche vergleicht. In einem charakteristischen punkte ist jedoch eine ähnlichkeit vorhanden.

Auch fräulein S. ist nämlich darauf bedacht, den lehrer zu erziehen, oder, wollen wir lieber sagen, zu *belehren*. Einen anderen zweck haben, wie mir scheint, die jeder lektion beigefügten *phonetischen erklärungen* absolut nicht, schon deshalb, weil sie in der fremden sprache ausgedrückt und also dem anfänger ganz unverständlich sind.

Ob sie dem lehrer nützlich sein werden, kommt darauf an, welche phonetischen studien er vorher getrieben, welcher methode er sich beim unterricht bedient, und möglicherweise auch darauf, wie gut seine eigene aussprache ist.

Vorausgesetzt nun, dass die im lehrbuch gegebenen anweisungen dem lehrer erwünscht sind, dann sehe ich aber nicht ein, warum sie im buch des schülers stehen sollen? Wo die phonetik nicht um ihrer selbst willen als gelehrtes studium getrieben wird, hat sie ja nur den einen praktischen zweck, zu der guten aussprache beizutragen. Aber selbst auf die gefahr hin, mir durch meine meinung den unwillen

<sup>1</sup> Verspätet. Die verf. ist mittlerweile verstorben. Wir bringen die besprechung aber wegen der interessanten ausführungen über aussprache und grammatik.

D. red.

mancher verehrten herren kollegen zuzuziehen, muss ich bei meiner ansicht bleiben, dass die mehrzahl der deutschen in der deutlichen hervorbringung der laute ihrer eigenen muttersprache hinter den ausländern, für welche das büchlein berechnet ist, zurückbleibt.

Einzelne erfahrungen aus meinem verkehr mit ausländern möchte ich hierbei erwähnen. Dass die *russen* infolge ihres entwickelten laut-systemes in der aussprache geradezu exzelliren, ist eine bekannte sache. Im gegensatz zu ihnen haben meine halbbrüder und -schwestern in Finland, die eigentlichen *finnen*, enorme schwierigkeiten in der aussprache zu überwinden, wenn sie nicht von klein auf zugleich schwedisch gehört und gesprochen haben. Bei den *schweden* macht das weiche *s* (in *so*) und der gaumenlaut *ch* (in *ich*) einige, aber bei den meisten keine sehr grosse mühe. Die *engländerinnen*, welche ich in Dresden reden hörte, hatten ein auffallendes *r*, nie aber waren berichtigungen in bezug auf die aussprache so häufig und notwendig wie bei den deutschen selbst.

*Französinen*, welche deutsch sprachen, habe ich nicht gelegenheit gehabt anzuhören, aber wohl denke ich mit schrecken einer *deutschen*, die sich gleichzeitig mit mir in einer pariser pension befand. In bezug auf grammatische kenntnis der sprache und leichtigkeit im ausdruck hätte diese es mit den besten aufnehmen können, und doch war es geradezu ein physisches unbehagen, sie in worten wie *cœur* und *leur* den *e*-laut gebrauchen zu hören, aller anderen fehler zu geschweigen, die sie ihrer schlechten aussprache der eigenen muttersprache verdankte.

Mir scheint also, dass gerade die ausländer, wenn sie nur einen lehrer mit tadelloser aussprache haben, weniger eine lautlehre brauchen als die deutschen selbst. Ja eine kleine fremde färbung in der deutschen aussprache wirkt nicht einmal unangenehm, was wohl darauf beruht, dass man auch den gebildeten bei aller grammatischen korrekttheit ihres ausdrucks doch die verschiedenen heimatgegenden anhört und das von vielen angestrebte ideal einer normalaussprache im deutschen faktisch noch nicht existirt und keine mundart als solche von einem durchschnittsohre empfunden wird.

Sehen wir nun von der lautlehre ab, so verfolgt das buch dem vorwort gemäss auch den zweck, den schüler „mit hilfe der anschauung und gestützt auf die notwendigsten grammatischen regeln mit lust und interesse in die anfänge des studiums der deutschen sprache einzuführen. — — Verf. ist der ansicht, dass neben der anschauung die hilfe der grammatik in beschränktem masse in anspruch genommen werden soll, um der erworbenen sprachkenntnis eine solide stütze zu geben und den schüler an das denken zu gewöhnen.“

„Mir aus der seele geredet,“ dachte ich zunächst, musste aber bald bedauern, dass die grammatik, so wie sie hier angebracht ist, keineswegs die rolle einer stütze spielt.



Man sehe sich zu diesem zwecke auch nur die erste lektion an.

Den ausländern macht es bekanntlich eine nicht geringe mühe, sich an die drei genera im deutschen zu gewöhnen, weshalb es mir ratsam erscheint, gleich anfangs eine besondere übung für jedes genus im nominativ zu haben; oder wenigstens nur sätze mit den formen *der, die, das*. Hier finden wir aber nicht nur alle drei genera auf einmal, auch alle vier kasus sind im singular vertreten; dazu der unbestimmte artikel neben dem bestimmten. In der dem stücke beigefügten grammatik erhält der schüler keine andere aufklärung, als dass es in der deutschen sprache einen bestimmten und unbestimmten artikel gibt, und wie derselbe lautet (d. h. *der, die, das, ein, eine, ein*). Der artikel wird also zur hauptsache gemacht, das hauptwort wird gar nicht einmal erwähnt. Das lehrbuch müsste doch wenigstens eine andeutung geben, dass die form des artikels irgend welchen zusammenhang mit dem substantiv hat. Auch müsste es dem schüler möglich sein, wenn er irgend welchen nutzen von der grammatik der ersten lektion ziehen soll, anzugeben, mit welchem artikel er jedes der im stücke vorkommenden substantive zu gebrauchen habe. Dabei ist es aber für das ohr des anfängers durchaus nicht nützlich, *die wand* und *der wand*, *die decke* und *der decke* neben einander zu finden, wenn auch der gesperrte druck auf den nominativ deutet. Auf einem späteren standpunkte, wo der schüler bereits etwas verständnis für verschiedene grammatische formen hat, braucht man ja nicht so genau zu verfahren. Hier werden aber gerade die vielen kleinen unübersetzbaren und auch sonst für ihn unerklärlichen wörter dem schüler grosse schwierigkeiten machen. Da an eine vollständige grammatische auseinandersetzung bei der menge der formen hier nicht zu denken ist, hat verf. jedenfalls beabsichtigt, das stück müsse auswendig gelernt werden. Sobald dies aber wie hier bedeutende mühe verursachen muss, sowohl in bezug auf inhalt als form, dann ist auch die andere gute absicht verfehlt, nämlich die erzielung der lust und des interesses am lernen. Die folgenden stücke sind insofern besser als das erste, als man die im texte genannten gegenstände wenigstens auf dem bilde — vier seiten des buches enthalten reproduktionen der Hölzelschen bilder — zeigen kann, während es wenigstens in einer schule nicht gewöhnlich ist, ein zimmer zu finden, auf welches die im stück gegebene beschreibung passt. Auch ist der inhalt in den stücken „Zu hause“ lektion IV (verdruckt VI), „Zur ruh“ lektion VII und „In der küche“ lektion VIII fester zusammenhängend und dadurch leichter zu erlernen. Doch scheint mir, als seien die grammatischen schwierigkeiten durchweg so zahlreich und dabei so wenig systematisch geordnet, dass die stücke sich nur zu übersetzungsstücken eignen; und in dem falle ist der, wenn auch etwas lose faden, welcher die sätze verbindet, jedenfalls ein vorteil im vergleich zu den früher üblichen sätzen, die nur ein grammatisches material bilden sollten.

In der hand eines geschickten lehrers, wenn er gezwungen ist nach diesem buche zu unterrichten, und an der hand der bilder lassen sich ja ausserdem unberechenbare resultate denken. Da zehn seiten aus dem sog. wörterbuch bestehen, zu welchem der lehrer je nach seiner muttersprache die eigentlichen erklärungen geben soll, muss sich die verf. in jeder beziehung auf seine kapazität verlassen.

Mit der behandlung der grammatik kann ich mich, wie schon erwähnt, am wenigsten versöhnen.

Als unerklärliche inkonsequenzen muss ich z. b. hervorheben, dass der schüler keine erklärungen erhält, was ein hauptwort oder ein eigenschaftswort ist, während sowohl zahlwort als zeitwort, fürwort, umstandswort und bindewort definirt werden. Entweder *alle* wortklassen als bekannt voraussetzen oder auch *jede* wortklasse definiren! Von der überaus wichtigen rolle der präpositionen im deutschen wird gar nichts gesagt, obgleich schon das erste stück — allerdings viel zu früh — mehrfache veranlassung dazu gibt.

Was die deklination des hauptwortes betrifft, muss sich der schüler merken, dass es fünf beugungen gibt, und welches die endungen dieser beugungen sind. Anstatt aber, dass die grammatik, wie verf. doch beabsichtigt, eine stütze der sprachkenntnis bilden soll, wird sie hier als vollkommene gedächtnissache behandelt, ohne dass irgend eine andere verwandtschaft derjenigen wörter angegeben würde, welche die genannten endungen bekommen. Der schüler weiss also, wenn er die in der vierten lektion des elementarbuches enthaltene grammatik gelernt hat, wie er *tisch* und *stuhl* dekliniren soll, aber dass die wörter *weg*, *baum*, *stein* ebenso deklinirt werden müssen, weil sie *einsilbige* maskulina sind, darüber erfährt er nichts, und darauf ist es doch gerade mit der grammatik abgesehen. „Denken lernen“, wie verf. es selbst sagt!

Nicht allein dem umfange, auch der behandlung nach muss die im *Litterarischen zentralblatt* 1895, no. 3 angezeigte *Deutsche sprachlehre für ausländer* von derselben verf. bedeutend von dem vorliegenden büchlein abweichen, um die günstige rezension des genannten blattes zu verdienen.

Helsingfors.

EDLA FREUDENTHAL.



## VERMISCHTES.

### ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

11. (Forts. statt schluss.)

(Vgl. *N. Spr.* VI, s. 91. 184. 330. 455. 592; VII, s. 54. 273. 374. 549. 605.)

I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: dr. Konrad Meier, Dresden-A., Reissigerstr. 10.)

164. THEURIET, Stolte. S. 68, z. 33: *Mon brave, qu'il me répond, affirmez donc vos champs, et venez me voir à Paris, je vous trouverai une place, moi, et une bonne, dans le gouvernement.*

Die versprechungen der deputirten werden von Daudet in Numa Roumestan gezeichnet: *C'étaient des promesses de bureaux de tabac, de perceptions; ce qu'on ne demandait pas, il le devinait, encourageait les ambitions timides, les provoquait. Pas médaillé, le vieux Cabantous, après vingt sauvetages! Envoyez-moi vos papiers... On m'adore à la marine... Nous réparerons cette injustice...*

— *Mais, mon bon Numa, lui disait Hortense tout bas avec un joli rire, où prendrez-vous tous les bureaux de tabac que vous leur promettez? Roumestan penchait sa grosse tête crépue, un peu dégarnie dans le haut: «C'est promis, petite sœur, ce n'est pas donné.»*

165. S. 75, z. 29: *Elle s'emportait pour un rien, avait le verbe haut, la main leste, et l'humeur contredisante; — au demeurant une brave fille et un excellent CORDON BLEU.*

Der ausdruck *cordon bleu* wird auch in anderen schulausgaben auf das blaue band des ordens vom heiligen geist zurückgeführt. Diese erklärung ist sehr weit hergeholt, und man weiss nicht, wie die köchinnen damit in verbindung gebracht werden können, und wie „der hohe orden“ zur bezeichnung besonderer geschicklichkeit und tüchtigkeit kommt. Viel näher liegt eine andere erklärung. In den mädchen-schulen war es sitte, die besten schülerinnen durch ein blaues band auszuzeichnen: der *cordon bleu* bedeutete also eine ausgezeichnete schülerin, und von da stammt die anwendung auf die „ausgezeichneten hausmädchen und köchinnen“. Cf. Lamarre, *Le collège*, p. 75: *Mon nom, disait Angèle, figure sur le tableau d'honneur qu'on exposera demain au parloir, et j'aurai le droit, pendant toute la semaine prochaine, de porter le RUBAN BLEU, qui est celui des ÉLÈVES LES PLUS SAGES ET LES PLUS LABORIEUSES.*

166. LAURIE, *Mémoires d'un collégien*, Stolte.

S. 6, z. 17: *A peine avais-je franchi le seuil (du cabinet du proviseur) que je m'allongeai tout de mon long.*

*C'est ce qu'on aurait jadis APPELÉ UN MAUVAIS PRÉSAGE, (dit le proviseur à mon père). UN ROMAIN SERAIT RENTRÉ chez lui.*

Dies wort ist sicher eine historische reminiscenz. Vom verteidiger Ludwigs XVI., Lamoignon de Malesherbes, wird erzählt, er sei auf dem weg zur richtstätte über einen stein gestolpert, worauf er lächelnd gesagt habe: ein römer wäre an meiner stelle umgekehrt. Vergl. Dayot, *La révol. française*, p. 175: *Malesherbes ne tarda pas à suivre Louis XVI. à l'échafaud. Sa mort fut aussi belle que sa vie. On raconte qu'en marchant vers le lieu du supplice il heurta du pied une pierre et faillit tomber. Se retournant alors envers sa fille et son gendre, M. de Chateaubriand (frère de l'illustre écrivain) qui allaient mourir en même temps que lui, il leur dit en souriant: «VOILÀ CE QUI S'APPELLE UN MAUVAIS PRÉSAGE, UN ROMAIN, à ma place, SERAIT RENTRÉ.»*

(151—163 K. M.)

#### ENTGEGNUNG.

*Vorbemerkung.* In der besprechung der dritten auflage meiner schrift *Französische aussprache und sprachfertigkeit* (Marburg, Elwert, 1899) (*Zeitschrift für französische sprache und litteratur* 1899. XXI, 6 und 8, s. 168—187) fordert mich prof. Koschwitz auf, ihm ein zitat zu belegen, dessen richtigkeit er anzweifelt. Ich war also *gezwungen*, auf K.s ausführungen zu antworten. Auf meinen brief an den herausgeber der *Zeitschrift*, herrn prof. dr. Behrens in Giessen, ersuchte mich dieser durch schreiben vom 18./4. d. js. um einsendung meiner entgegnung. Am 20./4. bereits schickte er mir indes dieselbe wieder zu, mit der bitte, „die entgegnung auf den umfang von 2—2 $\frac{1}{2}$  druckseiten (petit), d. i. auf etwa den dritten teil ihres umfangs, zu bringen“. — Ich drückte in meiner antwort vom 27./4. dem herrn herausgeber der *Zeitschrift* meine verwunderung darüber aus, dass er dem litterarischen brauche nicht folgte, der verteidigung ebenso viel platz einzuräumen wie dem angriffe, dass er mir nur 2—2 $\frac{1}{2}$  seiten bewilligte, während der aufsatz von K. 19 druckseiten umfasst. Da mir indessen keine wahl blieb, sandte ich den zu einem drittel der länge gekürzten ersten teil meiner entgegnung ein, der sich in der hauptsache mit jenem zitat beschäftigte. Die ganze entgegnung auf ein drittel zu verkürzen, war nicht angängig. Ich wies daher am ende meiner verkürzten entgegnung die leser der *Zeitschrift* darauf hin, dass der schluss voraussichtlich in einer anderen zeitschrift erscheinen würde, und sprach die hoffnung aus, dass mir die *N. Spr.* den notwendigen raum zur verfügung stellen würden. Darauf schickte mir herr prof. dr. Behrens das ms. unter dem 30./4. wieder zurück mit dem hinzufügen: „... Ich halte es nun für richtiger, dass Ihre entgegnung vollständig in den *N. Spr.* erscheint.“



Es liegt infolgedessen die merkwürdige thatsache vor, dass der herausgeber der *Zeitschrift* dem in derselben angegriffenen die spalten seines blattes verschliesst, und dass er ihn dadurch verhindert, den zweifel an der richtigkeit eines zitats in der betreffenden zeitschrift selbst zu beseitigen. — Der leitung der *N. Spr.* bin ich dafür dankbar, dass sie dem verf. die möglichkeit bietet, K. zu antworten.

\*

Koschwitz bespricht in der *Zeitschr. f. franz. spr. u. litt.* (XXI, s. 168 ff.) die dritte auflage meiner schrift *Franz. aussprache u. sprachfertigkeit* (Marburg, Elwert, 1899). Die besprechung ist nicht in dem tone ruhiger, sachlicher kritik gehalten; und ich würde mir überlegen, ob ich mich für eine erwidernng entscheiden sollte, wenn er nicht an einer stelle (s. 183) anzweifelte, dass ich ihn richtig zitire. Er schreibt: „Auf s. 61 finde ich bei Quiehl die behauptung: ‚In *Les parlers parisiens* sagt K., dass die aussprache -asiõ (mit geschlossenem a) den meisten franzosen schlecht klingt.‘ Ich würde dem verfasser zu dank verpflichtet sein, wenn er mir auch die stelle nachweisen wollte, wo ich diesen ausspruch thue. In der einleitung der *Parl. par.* spreche ich von dieser endung überhaupt nicht. . . . In meiner abhandlung *Zur aussprache* s. 12 fasse ich das ergebnis meiner beobachtungen über die verschiedenen aussprachen der endung -ation dahin zusammen: Die grosse mehrzahl der gebildeten franzosen kennt jedenfalls diese aussprache (mit tiefem a) nicht, und selbst die gebildeten pariser haben eine gewisse scheu vor zu langem (tiefem) a in dieser endung. Dass den meisten franzosen asiõ (mit tiefem a) schlecht klingt, wird also auch hier nicht gesagt. Aber diese äusserung wird mir nun einmal von frl. Paul im *M. P.* [*Maître phonétique*] 1896 s. 87 beigelegt [!] und daran die von Q. mit unverkennbarem wohlgefallen [!] zitirte äusserung geknüpft: ‚Dans les terminaisons -ATION, -ASSION j’emploie toujours a (d. i. tiefes a); c’est ainsi que j’ai toujours entendu prononcer. L’idée que cela puisse sonner si mal à l’oreille de la plupart des Français me semble UN PEU GROTESQUE.‘ Wenn frl. Paul besser gelesen [!] oder verstanden [!] hätte, so hätte sie nicht gegen dies von ihr selbst aufgestellte phantom [!] zu kämpfen brauchen. Aber die sache steht noch schlimmer . . .“ Diese äusserungen von K. zwingen mich natürlich zur entgegnung.

Man wird K. keinen grossen vorwurf daraus machen, dass er sich nicht an alles das erinnert, was er einmal geschrieben hat. Aber dass er ohne weiteres annimmt, frl. Paul oder jemand anders könne ihm äusserungen „beilegen“, die er nicht gethan hat, das wird jeder philologe für sehr erstaunlich halten. Wenn er dieses zitat für ein „von ihr selbst aufgestelltes phantom“ erklärt, „gegen das sie nicht hätte zu kämpfen brauchen“, und wenn er in dem umstande, dass ich das urteil des frl. Paul über seine bemerkung in bezug auf die aussprache der endung -ation ohne jeden zusatz einfach anführe, nicht das streben erblickt, das richtige, thatsächliche festzustellen oder der feststellung

des richtigen, thatsächlichen näher zu kommen, sondern mir unterlegt, dass ich die bemerkung des frl. Paul „mit unverkennbarem wohlgefallen“ zitire, so wird dies jeder für bedauerlich halten müssen, dem es auf wissenschaftliche erkenntnis und nicht auf persönliche rechtshaberei ankommt.

Thatsächlich haben frl. Paul und nach ihr ich K. ganz wörtlich zitirt. Die stelle befindet sich in *Les parlers parisiens*, 1. aufl., s. 146 und lautet daselbst: „dans propagāsio 41, 10; asimilāsio 41, 10; opservāsio 47, 2; demarkāsio 49, 15, l'auteur [d. i. Paul Passy, in der neuen auflage seines buches *Français parlé*] se fait partisan de LA PRONONCIATION PARISIENNE āsio QUI SONNE SI MAL À L'OREILLE DE LA PLUPART DES FRANÇAIS.“

Schon die kleine angeführte stelle der K.schen besprechung lässt die ruhe des wissenschaftlichen beobachters vermissen; an anderen stellen, so z. b. s. 184/5, wo er über die aussprache der französischen buchstabenverbindung *oi* spricht, und an den stellen, wo er von P. Passy und den lesern des *Maître phonétique* spricht, verlässt er den ruhigen und sachlichen standpunkt noch mehr und erweckt auch in dem unbefangenen leser, der von seinem verhältnis zu P. Passy nichts weiss, den eindruck, dass ärger und zorn ihm die feder geführt haben. Und das thut bekanntlich nicht gut; ist jedenfalls ganz ungeeignet für die besprechung solcher fragen, wie sie in meinem büchelchen behandelt werden, und die an sich so wenig aufregend sind.

Nun ist es nicht das erste mal, dass K. meine *Franz. aussprache und sprachfertigkeit* bespricht. Er hat die zweite auflage bereits besprochen und zwar im *Kritischen jahresbericht über die fortschritte der romanischen philologie* II, s. 442ff. Damals kämpfte K. auch schon gegen P. Passy; aber er ging noch nicht mit feuer und schwert gegen alle diejenigen vor, die sich keines weiteren verbrechens schuldig machten, als dass sie den monatlich erscheinenden *Maître phonétique* mithielten und auf die aussprache P. Passys bezug nahmen, als auf diejenige eines franzosen, der seine aussprache schriftlich niedergelegt hat. K. wird zugeben, dass er selbst mit seinen *Parlers parisiens*, die im übrigen ihren wert haben, für den letztgenannten zweck nicht brauchbar ist, aus dem einfachen grunde, weil er kein franzose ist.

In jener besprechung der 2. auflage urteilt K. so günstig, dass es mir fast peinlich ist, es nachzuschreiben. Er sagt: „K. Quiehl, *Französische aussprache und sprachfertigkeit*, 2. aufl., gehört zu den besten erscheinungen, welche die weitschichtige litteratur über den französischen sprachunterricht in den letzten jahren hervorgebracht hat. Was darin über die französische aussprache und die art, wie sie zu lehren sei, gesagt wird, ist von gesundem urteil eingegeben und zeugt nicht nur von pädagogischem taktgefühl, sondern auch von guter wissenschaftlicher erkenntnis. In den wenigen fällen, wo Q. in seinen angaben über die heutige französische aussprache auf abwege gerät,



ist er durch seine quellen dazu verleitet worden . . ." (*Roman. jahresbericht* II, s. 442/443).

Hier also rechnet K. meine schrift zu „den besten erscheinungen“ und erkennt neben „pädagogischem taktgefühl“ auch die „gute wissenschaftliche erkenntnis“ an. Das war im jahre 1894! Auch damals schon ist er nicht damit einverstanden, dass die P. Passyschen angaben als quellen benutzt werden. Darüber liesse sich reden. Zweifellos ist nicht ausgeschlossen, dass P. Passys aussprache besonderheiten aufweist; zweifellos ist es nicht ratsam, sich bei fragen dieser art in allen fällen der führung eines einzelnen blindlings anzuvertrauen und jede äusserung kritiklos als orakel aufzunehmen. Aber in den fällen, in denen der gebrauch nicht ganz feststeht, in denen schwankungen vorhanden sind, ist es doch gut, besonders für die zwecke des praktischen unterrichts, einen eingeborenen zu wissen, den man als stütze für den gewählten standpunkt benutzen kann. Hierzu scheint mir P. Passy der geeignete mann zu sein. Er ist der einzige mir näher bekannte franzose, der nach jahrelanger selbstbeobachtung proben seiner aussprache planmässig wiedergegeben hat; er ist ausserdem ein ernster mann von wissenschaftlichem sinn und ehrlichem streben. Nach seinen schriften und nach seiner persönlichkeit habe ich durchaus den eindruck, dass es ihm bei seinen beobachtungen auf sachlichkeit und erkenntnis der wahrheit ankommt. Irrt ein solcher mann, so sollte man ihn sachlich und ruhig zu widerlegen versuchen.

In der vorliegenden besprechung der *dritten auflage* erscheint das urteil von K. gänzlich verändert. „Die neue auflage entspricht nicht mehr dem gegenwärtigen wissensstande, trotz der mühe, die sich Q. um die besserung seines buches gegeben“, schreibt K. Das in dem letzten teile des satzes gespendete lob darf ich leider nicht entgegennehmen; denn thatsächlich ist, wie auch in der vorrede zur 3. auflage gesagt ist, die 3. auflage gegen die 2. auflage nicht sehr verändert. Wenn diese „noch beifällig beurteilt werden konnte“ (Koschwitz in der *Zeitschr.* XXI, s. 168), jene aber, die dritte, dem gegenwärtigen standpunkte der wissenschaft nicht mehr entspricht, so bleibt nur der schluss übrig, die phonetische wissenschaft habe seit erscheinen der K.schen besprechung der 2. auflage derartige fortschritte gemacht, dass die „elementar- und schulphonetik“ in ihren „kinderschuhen“ (Koschwitz, *Zeitschr.* XXI, s. 168) nicht mitkommen konnte. Ich glaube die ergebnisse der neuen forschungen, der philologischen und der naturwissenschaftlichen, so ungefähr zu überschauen, aber ich kann nicht sehen, dass in den letzten fünf jahren auf diesem gebiete so grosse entdeckungen gemacht worden sind, die eine solche änderung in der ansicht von K. begründen könnten. Ich schliesse dabei ausdrücklich die untersuchungen des abbé Rousselot und seiner schule ein, zu deren „popularisator“ sich K. in dankenswerter weise macht. K. unterscheidet nämlich auf s. 187 zwischen „vertretern einer wissenschaft“

und „deren popularisatoren“; er weist den letzteren eine „bescheidene rolle“ zu und mahnt sie, „augen und ohren etwas weiter zu öffnen und williger sich um dinge zu bekümmern, die ausserhalb ihrer genossenschaft von der philologischen und wissenschaftlich-phonetischen litteratur geboten werden.“

Was mich betrifft, so bin ich gern bereit, diesem guten rat zu folgen; erkläre mich auch ausdrücklich mit der bescheidenen rolle ganz zufrieden. Aber fragen muss man sich doch: wie kommt K. dazu, hier als „vertreter der wissenschaft“, gemeint kann hier nur die *phonetik* sein, aufzutreten? Und weiter muss man fragen: was gibt K. ein recht, in dieser mehr patriarchalischen als den gesellschaftlichen gepflogenheiten entsprechenden tonart hunderte von neuphilologen anzureden? K. ruft nämlich diese mahnung den *maîtres* zu, mit welchem ausdruck er die leser des *Maître phonétique* bezeichnet.

Wenn K. jetzt behauptet: die neue auflage im gegensatz zur zweiten entspricht nicht mehr dem gegenwärtigen wissensstande, so hat er die pflicht, diese seine ansicht zu begründen. Er versucht dies auch. Gehen wir der reihe nach durch, was er vorbringt.

a) „Es fehlt dem buche ein einheitlicher plan“ (Koschwitz, s. 168). — Der plan ist genau derselbe wie derjenige der 2. auflage.

b) „Q. ist in seiner neuen auflage vollständig in das fahrwasser der *maîtres phonétiques* geraten“ (Koschwitz, s. 169). — Das ist ein niederschmetternder vorwurf, der allerdings schon der 2. auflage hätte entgegengeschleudert werden sollen; denn in meinem verhältnis zum *Maître phonétique* hat sich meines wissens seit 14 jahren — so lange besteht er, und so lange halte ich ihn schon mit — nichts geändert. Man sieht nicht ein, weshalb K. auf die leser des *Maître phonétique* so erzürnt ist. Er bezeichnet sie als „neue neusprachler-gattung“ und fügt zur erläuterung dieses ausdrucks hinzu: „Neuphilologen können wir (Koschwitz) sie mit dem besten willen nicht nennen, weil philologische kenntnisse bei ihnen weder gefordert noch vorausgesetzt werden“. Natürlich nicht! Sollte K. denjenigen erst einer prüfung unterziehen, der eines seiner bücher zu kaufen wünscht? Das wäre neu und eigenartig, dürfte sich aber nicht empfehlen! — Sollten die *maîtres* K. geärgert haben? — Paul Passy, der herausgeber des *Maître phonétique*, hat allerdings im jahre 1889 im *Litteraturblatt für germanische und romanische philologie* X, s. 101 ff. das K.sche buch *Neufranzösische formenlehre nach ihrem lautstande dargestellt* ungünstig beurteilt; die beurteilung ist aber in einer so durchaus sachlichen weise und so durchaus feinen form geschrieben, dass sich mancher daran ein muster nehmen könnte. Das kann es also nicht wohl sein! Es ist auch überhaupt nicht anzunehmen, dass K. sich von einem ganz gewöhnlichen *maître* ärgern lasse. Wenn man die ausführungen von K., die s. 169–187, also fast die ganze besprechung, ausfüllen, liest, so erhält man den eindruck, K. schwebt so erhaben über dem niederen gewürm „dieser



neuen neusprachlergattung“, die sich sogar soweit vergisst, den *Maitre phonétique* mitzuhalten, dass nichts an ihn heranreiche, was von dieser neusprachlergattung ausgeht. Wir stehen vor einem rätsel!

c) K. spottet darüber, dass ich solche wortspiele wie *Gall, aman de la reine* zum abdruck bringe. Ich gebe ihm ohne weiteres zu, dass diese spielerei und dass ebenso die beiden wortwitze, die mir ein franzose grade während des druckes aufgab, nicht grade geistreich sind. Darauf kam es auch nicht an. Ich wollte ja kein scherzhafte buch mit den neuesten französischen witzen schreiben. Es kam mir darauf an, die folgenden sätze mit beispielen zu belegen: „Was uns im lebendigen fluss der rede entgegentritt, sind nicht einzelne wörter, sondern gruppen von silbenbildenden lauten, welche unter sich fest geschlossen sind, dem ohr wie ein wort erscheinen und durch die der betreffenden sprache eigentümliche betonung als zusammengehörig gekennzeichnet werden. Die scheidung in die einzelnen wörter wird durch den sinn hergestellt“ (*Franz. ausspr. und sprachfert.*, 3. aufl., s. 56.) K. wird zugeben, dass die in der anmerkung gegebenen beispiele als beleg hierfür passen. Er wird auch wohl nicht leugnen, dass „im französischen viele witze und rätsel auf der zweideutigkeit des sinnes bei gleichem wortlaut beruhen“ (*Franz. ausspr.*, s. 56, anm.). Oder sollte ihm unbekannt sein, dass solche wortwitze in Frankreich sehr im schwange sind? K. bemerkt ganz richtig, dass es sich in dem wortspiele *thé au logis* und *théologie* um zwei verschiedene o-laute handelt. In der sorgfältigen und langsamen aussprache gewiss! (Nicht erwähnt oder bemerkt hat er dabei, dass es sich auch bei der lösung des andern worträtsels, *l'air aux mains* und *les Romains*, auch um verschiedene o-laute handelt. Ein nachkritiker von der K.schen art könnte ihm das sehr übel vermerken!) Aber ist ihm denn nicht bekannt, dass man bei solchen wortspielen von kleinen, nicht sehr ohrentälligen verschiedenheiten absieht? Er scheint ja Lajoies sammlung *Nouveau recueil de calembours*, die er als „urquell dieser geistvollen bereicherung der schulphonetischen litteratur“ (Koschwitz, s. 170) anführt, und die mir unbekannt ist, zu kennen; dort wird er sicher solche wortspiele zu dutzenden finden, in denen es auf ein paar kleine verschiedenheiten in bezug auf art, länge, nachdruck und tonhöhe der laute nicht ankommt. — Auch das hat K. richtig erkannt, dass in dem Marc Monnierschen wortspiel „andere pausen und tonhöhen vorliegen“; ich würde nur statt „pausen“ lieber „nachdruckgruppen“ sagen. Es sind eben, wie ich an der betreffenden stelle meines buches sage, *wortgruppen*, welche „durch die der betreffenden sprache eigentümliche betonung als zusammengehörig gekennzeichnet werden“ (s. oben). Diese wortgruppen aber an jener stelle besonders anzumerken, dafür lag keinerlei grund vor. Die Marc Monnierschen verse befanden sich übrigens auch bereits in der 2. auflage.

d) K. ist nicht damit einverstanden, dass ich in der 3. auflage (s. 4),

wie in der 2. auflage, von einer grösseren einheitlichkeit der französischen schulaussprache im vergleich mit der deutschen rede. Ich sage dort: „Die grosse masse der französisch sprechenden gebildeten ist über die hauptpunkte der aussprache — und auf diese kommt es im klassenunterrichte nur an — einig.“ Ich kann mir nicht denken, dass K. dieser meinung nicht auch ist. Wie man dem im grunde genommen widersprechen kann, ist mir unklar. Wenn er s. 171 sagt: Jeder gute *maître phonétique* hat auf das zu schwören, was in der zeitschrift gleichen namens steht, und nur widerwillig und ganz allmählich werden die ergebnisse exakter forschers (er nennt Rousselot) oder die nachweisungen eines romanisten „auf grund historischer erwägungen oder auf grund methodischer, empirischer nachforschung“ (er nennt einige zeilen weiter sich selbst) angenommen, „wenn es schlechterdings gar nicht anders geht; aber gemeingut werden sie unter den genossen erst dann, wenn eines ihrer haupter sie, gewöhnlich ohne quellenangabe, in einer neuen ausgabe eines phonetischen büchleins der annahme würdigt,“ so weiss man nicht, ob man das ernst nehmen soll. Man hat beim durchlesen dieser wie anderer stellen den eindruck, K. sei erzürnt, weil er von der neuphilologischen lehrerschaft als phonetiker nicht genügend gewürdigt und zitirt wird. In bezug auf die erkenntnis von dem wahren zustand der französischen aussprache stellt er sich kühn als den retter und heilbringer vor; er hat der blöden menge der *maîtres* die augen geöffnet. Er schreibt: „Auf diesem wege ist denn widerwillig die nach dem erscheinen meiner *Parlers parisiens* und meiner broschüre *Zur aussprache in Genf und in Frankreich* nicht mehr recht zu leugnende erkenntnis auch zu den *maîtres* gelangt, dass es mit der einheitlichkeit der französischen aussprache nicht so herrlich bestellt ist, wie man vorher bei ihnen annahm“ (s. 171). Man fragt sich: was haben die thörichten menschen, die *maîtres*, vorher angenommen, ehe K. ihnen die augen öffnete? Dass ein franzose im einzelnen genau wie der andere ausspricht?

e) Ob man die unsilbigen *u, i, ü* als halbvokale oder als halbkonsonanten oder als konsonanten bezeichnet, erscheint mir ganz unerheblich. Die bezeichnung als solche hat mit wissenschaft gar nichts zu thun. Das ist ein streit um worte. Die hauptsache für den lehrer ist, den schülern die lautverbindungen in wörtern wie *bien, roi, lui* richtig beizubringen. K. irrt übrigens, wenn er sagt, ich gehöre zu denjenigen, welche annehmen, dass die genannten laute nach stimmlosem konsonanten (*pieux*) immer gänzlich stimmlos werden. Merkwürdig, dass er meine ausführungen auf s. 82 der 3. auflage so ganz übersehen konnte, während er in demselben satze (Koschwitz, *Zeitschr.* XXI, s. 171 letzte zeile) diese selbe seite 82 zitirt. Hier steht (s. 82 oben): „Der *j*-laut wird ganz oder teilweise stimmlos in *pieu, pied, tien, marquions*. . .“ Einige zeilen später führe ich auch Rousselot ausdrücklich als denjenigen an, dem wir die genaueren feststellungen verdanken. Hier



hätte K. eine gute gelegenheit gehabt, den armen verfasser dafür zu loben, dass er sich den ergebnissen der neueren forschungen nicht widerwillig verschliesst. Statt dessen schilt er mich und sagt: „Seitdem Rousselot auf experimentellem wege unumstösslich nachgewiesen, dass die genannten laute keineswegs nach stimmlosen konsonanten immer stimmlos, sondern ebenso oft auch ganz stimmhaft oder zum teil stimmhaft, zum teil stimmlos gesprochen werden, hat auch diese beobachtung langsam sich wenigstens bei einigen *maîtres* Bahn gebrochen, zu denen Q. allerdings noch nicht gehört“ (*Zeitschr.* XXI, s. 171 unten). — Im übrigen spielt diese frage im gebiete des unterrichts keine grosse rolle und bietet keine besondere schwierigkeit (vgl. meine ausführungen, s. 82/83); und ich möchte beinah behaupten, dass sie auch im gebiete der wissenschaft keine so grosse rolle spielt.

f) Seite 172/173 höhnt K. darüber, „dass sich endlich auch bei den *maîtres phonétiques* allmählich die erkenntnis immer weiter verbreitet, dass es mit der viel behandelten straffen artikulation der schwachtonischen oder ganz unbetonten vokale (die beiden rubriken unterscheiden die *maîtres* einstweilen noch nicht) doch nicht so weit her ist. Man kann ordentlich beobachten, wie diese einst so straffen vokale mit jedem elementarbuch dieser schule schlaffer werden. Auch bei Q. ist in dieser beziehung ein fortschritt nicht zu verkennen.“ — Zunächst ist dazu zu bemerken, dass von einer „schule“ nicht wohl gesprochen werden kann; sie ist nur in K.s phantasie vorhanden. Aber wohl gibt es — und darüber müsste der universitätslehrer K. eigentlich freude empfinden! — heutzutage schon eine ganz stattliche schar von neusprachlern, die sich für phonetische fragen interessiren, die selbst beobachten und phonetische schriftten lesen.

Ich gebe für mein teil ohne weiteres zu, dass ich an ausnahmslos straffe aussprache der französischen vokale seit längerer zeit nicht mehr glaube; füge aber gleich hinzu, dass für die besserung der französischen aussprache auf deutschen schulen die lehre von der straffen zungenlage von sehr grossem nutzen gewesen ist, und dass m. e. auch in zukunft im französischen unterricht das hauptaugenmerk des lehrers darauf gerichtet bleiben muss, die deutsche trübung der vokale oder mit anderen worten die deutschen schlaffen vokale fern zu halten. — Weshalb aber grade K. hier wie an anderen stellen diesen ton der überlegenheit und väterlichen ermahnung den anderen neusprachlern gegenüber anschlägt, versteht man nicht. Er schreibt nämlich: „Ich hoffe immer noch, dass auch noch diese erkenntnis einmal in den *Maître phonétique* siegreich einzieht. Es ist wohl nur etwas schwer, die so oft behauptete straffheit fallen zu lassen“ . . . (s. 172). „Auch noch manche andere traditionelle weisheit werden sich die *maîtres* und Q. mit ihnen abgewöhnen müssen. Denn wie mir Rousselot mitteilte, haben ihm seine apparate verraten, dass . . .“ (s. 173). K. spricht hier wie ein mann, gegen dessen dienstliche anweisungen es kein wenn und kein aber gibt. Was berechtigt ihn dazu?

In der oben angeführten stelle berührt es wunderlich, wenn K. das, was Rousselot — der übrigens durchaus den eindruck eines bescheidenen, liebenswürdigen und tüchtigen forschers macht — ihm soeben mitgeteilt hat, in strengem ton den armen *maîtres* sofort als neueste weisheit anzunehmen gebietet: „Auch noch manche andere traditionelle weisheit werden sich die *maîtres* abgewöhnen müssen“!! Ich würde ihm raten, sich das, was er s. 187 seiner besprechung über die „selbsterkenntnis“ und über die „bescheidene rolle“ der „popularisatoren“ sagt, langsam und laut einmal vorzulesen.

g) Rousselot hat ihm mitgeteilt, „seine apparate haben ihm geraten, dass auch die französischen auslautenden stimmhaften verschlusslaute die neigung haben, wenigstens in ihrem letzten teile stimmlos zu werden“ (s. 173). Diese entdeckung, an deren richtigkeit ich nicht im geringsten zweifele, ist für die schule gänzlich ohne belang. Auch nach französischem stimmlosem verschlusslaut zeigte der apparat einen hauchlaut, „den wir deutsche *alle* besitzen sollen“ (Koschwitz, s. 173). Hier nimmt K. also wieder an, es gebe leute, die ganz thörichte ansichten haben, und gegen diese wendet er sich dann! — Es kommt bei dem hauchlaut auf den *grad der stärke* an; der hauchlaut ist bekanntlich im niederdeutschen sprachgebiet sehr viel stärker als in Mittel- und Süddeutschland. In bezug auf diese verschlusslaute wird sich also der lehrer in Norddeutschland ganz anders verhalten müssen als der lehrer im übrigen Deutschland. Einen hauchlaut von geringer stärke wird jeder den französischen konsonanten gern zuerkennen. Aber was sagt das für den unterricht? K. will doch nicht ernstlich zulassen, dass norddeutsche *p, t, k* mit dem starken hauchlaute einfach ins französische hinübergenommen werden?

h) K. spricht von der französischen bindung. Nach ihm ist das fehlen eines festen stimmeinsatzes (knackgeräusches) im französischen in *leur enfant* die *folge* der bindung, nicht, wie ich annehme, der *grund* der französischen vokal- und konsonantenbindung. K. denkt sich die bindung durch die enge zusammengehörigkeit der beiden worte (in dem angeführten beispiele *leur enfant*) und durch das rasche tempo der sprache veranlasst, welche die laute an der silbengrenze behandelt wie die laute im wortinnern. Ich halte diese ansicht nicht für richtig. Dass die bindung nur bei enger zusammengehörigkeit der wörter eintritt, ist sicher; das „tempo der sprache“ spricht aber dabei nicht mit. Wenn ein franzose die verbindung *leur enfant* oder *il y a* oder ähnliches ganz langsam ausspricht, so tritt deshalb noch kein fester stimmeinsatz trennend vor die vokale. Man lasse einen französischen schüler die vokale in der schulmässigen folge aufsagen (*a, e, i, o, u*) und vergleiche damit die aussprache der deutschen vokalreihe im munde eines daneben stehenden deutschen schülers; beide sollen ganz langsam und ohne zu binden sprechen: der französische schüler wird leise einsetzen, der deutsche fest.



Hier wäre also langsames „tempo der sprache“ und keine „enge zusammengehörigkeit der worte“ vorhanden, und doch fehlt im französischen das knackgeräusch. So viel ich weiss, ist Rousselot mit seinen apparaten nicht imstande, das knackgeräusch wiederzugeben. Ich beziehe mich dabei auf die versuche, welche Rousselot im jahre 1897 in Marburg anstellte, und bei denen es sogar nicht gelang, den von Jespersen in den apparat gesprochenen dänischen stosston wiederzugeben, der noch *stärker* als der deutsche knacklaut ist; ferner verweise ich auf die kurventafel Ernst A. Meyers zu seinem aufsatz in den *N. Spr.*, 1898, VI. Das kann aber doch nicht hindern, die wichtige rolle desselben für die einzelnen sprachen zu leugnen. Die bisher vorhandenen apparate zeigen eben zum teil nur das, was man vorher schon ganz genau wusste; zum teil haben sie über einzelheiten ganz interessante und wertvolle aufklärungen gegeben; zum teil aber gelingt es ihnen nicht oder noch nicht, gewisse erscheinungen zur darstellung zu bringen. Das liegt in der natur der sache und beweist nur, dass man den apparaten nicht eine ausschlaggebende rolle zuschreiben soll.

K. beruft sich für seine auffassung vom wesen der bindung auf das englische, wo „ebenfalls ein leiser stimmeinsatz bei den anlautvokalen vorhanden und dennoch eine bindung im französischen sinne ungebräuchlich ist“ (Koschwitz, s. 173). Ich halte diese ansicht ebenfalls für durchaus irrig. Im englischen ist ebenso wie im französischen bindung vorhanden, innerhalb des wortes wie innerhalb zusammengehöriger wortgruppen. Die englische verbindung *it is* zeigt genau dieselbe bindung wie französisches *il a*; deutsche, mit dem knackgeräusch behaftete schüler bringen bei nichtbindung genau denselben unfranzösisch wie unenglisch klingenden deutschen knacklaut hervor. Ebenso verhält es sich mit der englischen vokalischen bindung genau wie im französischen: in *he is* wird der vokal genau so herübergezogen wie bei französischem *a été*. K. hat wohl nur an das gedacht, was man früher so landläufig unter „bindung“ verstand, nämlich an das lautwerden sonst stummer konsonanten in der bindung, wie in *un ami*, *ils ont*. Allein selbst dafür gibt es ein englisches gegenstück in *another* und dem lautwerden des zungen-*r*, das im auslaut als solches nicht vorhanden ist; man vergleiche *there* und *there are*! — Wenn K. meint, das knackgeräusch sei „zu übertriebenem ansehen aufgebauscht“ und „es ist immer noch fraglich, ob es überhaupt der mühe lohnt, unsere jugend mit diesem laute zu quälen“, so zeigt er, dass seine praktische erfahrung im unterrichten nicht weit reicht. Er übernehme es einmal, eine deutsche anfängerklasse ins französische einzuführen, und dann wollen wir uns nach einem jahre wieder sprechen. Ich bin überzeugt, er wird dann etwas ehrerbietiger von der rolle des knackgeräusches reden — vielleicht auch von der arbeit eines oberlehrers, und sei er auch leser des verabscheuten *Maître phonétique*!

i) K. bemängelt, dass ich im grossen und ganzen die lautzeichen der *Association phonétique* und nicht die von ihm angewandten benutze. Er wird zugeben müssen, dass sich diejenigen mit möglichst wenigen unterscheidungsstrichen wirklich für schüler besser eignen; und das sind die zeichen der *Assoc. phonét.* und nicht die Böhmerschen.

Dass ich an den zeichen änderungen vorgenommen habe, liegt an dem umstande, dass die druckerei einige zeichen nicht auf lager hatte. Aber was liegt an der wahl der zeichen? Das sind ja äusserlichkeiten, die mit dem wesen der sache nichts zu thun haben! Zur stützung dieser meiner behauptung bin ich in der glücklichen lage, dem unzufriedenen kritiker K. der 3. auflage den wohlwollenden kritiker K. der 2. auflage entgegenstellen zu können. Der K. der 2. auflage sagt (*Roman. jahresb.* II, s. 443): „Sehr richtig betont Q. auch, dass die beschaffenheit der phonetischen lautzeichen im grunde ohne bedeutung sei“! —

Das sind im grossen und ganzen diejenigen ausführungen von K. zur 3. auflage, die einigermassen zu den sachlichen gerechnet werden können. Dabei ist der vollständigkeit halber noch nachzutragen, dass auch die letztgenannten punkte unter h) und i) bereits in der 2. auflage enthalten waren. Der leser möge beurteilen, ob die ausstellungen dazu angethan sind, den unterschied in der beurteilung der 2. und der 3. auflage zu begründen.

Nicht zu den sachlichen auseinandersetzungen rechne ich dabei die ausfälle gegen die leser des *Maître phonétique*, die den allergrössten teil der besprechung ausmachen und von denen einige bereits angedeutet worden sind.<sup>1</sup> Auch dass K. mir vorrechnet, wen ich zitirt habe, und wen ich nicht oder nicht oft genug zitirt habe, halte ich für keine sachliche ausstellung. Ich hatte ihm diesen teil durch die aufstellung meines „alphabetischen inhaltsverzeichnisses“ sehr leicht gemacht. Dass ich nicht mehr zitate angebracht habe und auch ihn selbst nur 6 mal zitirt habe, liegt daran, dass, wie die vorrede zu meiner zweiten auflage sagt, „die in der schrift gegebenen phonetischen darlegungen nicht den zweck“ haben, „ein wissenschaftliches lehrbuch der französischen phonetik zu ersetzen, sondern sie wollten beobachtungen geben, welche im klassenunterrichte entstanden sind, sowie anhaltspunkte und fingerzeige, von denen der verf. hofft, dass sie dem studirenden und dem deutschen lehrer bei der einföhrung deutscher schüler in die französische aussprache von nutzen sein können.“

<sup>1</sup> Herr prof. Kühn in Wiesbaden ersucht uns mit bezug hierauf um die folgende mitteilung: „Mehrere der angegriffenen *maîtres* hatten an herrn prof. Behrens eine erklärang eingesandt, gegen deren fassung jedoch einwände erhoben wurden. In der erwägung, dass eine derartige polemik, deren gegenstand übrigens mit dem besprochenen buch nur in losem zusammenhang steht, sich selbst richtet, haben sie dann von jeder abwehr der angriffe abgesehen.“ D. red.



Hätte ich aber annehmen können, dass K. sich so gern zitirt sieht, so hätte ich ihm das vergnügen ganz gern öfter bereitet. Ich sehe jetzt mein unrecht ein. Ein herr, der mir persönlich unbekannt ist, übrigens ein „vertreter der wissenschaft“, macht mich, nachdem er die K.sche besprechung gelesen, auch hierauf aufmerksam und fügt hinzu: „Dass die mitglieder der *Ass. phonét.* eine besondere vorliebe für gegenseitiges zitiren besitzen, ist klar. Sie erwähnen in Ihrer 188 seiten umfassenden arbeit Passy 12 mal; K. selbst zitirt sich selbst dagegen in seiner rezension von 19 seiten 38 mal!“ Ich muss dem geehrten schreiber die verantwortung für richtiges zählen überlassen.

Soll ich K. aber in zukunft mehr zitiren, so kann dies nur unter der bedingung geschehen, dass er sich verpflichtet, nicht wieder (s. o.) die richtigkeit eines zitats anzuzweifeln und mir so neue arbeit zu machen. Ferner müsste er sich verpflichten, über *alle* zitate zu quittiren, wenn er sich wieder, wie s. 182 ff., die aufgabe stellt, alle stellen inhaltlich wiederzugeben, an denen dem „alphabetischen inhaltsverzeichnis“ zufolge sein name genannt wird. Er darf dann nicht *die* stelle gerade (und gerade *die nur!*) unerwähnt lassen, die gegen seine eigene ansicht spricht. Ich hatte nämlich in meinem buche (s. 96, anmerkung) den phonetiker Koschwitz zur stütze meiner behauptung herangezogen, dass „häufige konsonantische bindung in der unterhaltung sogar geziert und unnatürlich klingt“ (s. 95), und unter anführung eines von K. selbst gegebenen beispieles (*Zur aussprache des französischen*, s. 62) den ausspruch des herrn Dufraisie, eines pariser bekannten von K., erwähnt, welcher äusserte, „dass gebundenes s in solchen fällen (wie *mes respects à madame*) in gesellschaft immer etwas lächerliches hat“. Dieses zitat, das länger ist als jedes der übrigen fünf, übergeht K. mit völligem stillschweigen, während er über die andern fünf quittirt. Das zitat passt allerdings nicht zu den ausführungen, die der *kritiker* K. in der besprechung s. 176/177 macht, und die in dem satze gipfeln: „An ungenügender bindung erkennt man den ungebildeten menschen.“ —

Was K. sonst noch über die merkwürdige menschengattung der *maîtres* sagt, bitte ich den freundlichen leser selbst nachzulesen. Die besprechung ist anregend und temperamentvoll geschrieben; es fehlt ihr nicht an zwar sehr kühnen, dafür aber sehr schönen bildern. Paul Passy lässt er (s. 181) als prinzen von Arkadien aus der versenkung steigen und die thörichten *maîtres* (s. 187) wie die spatzen alle nach derselben melodie zwitschern; die ehrenmitglieder der *Association phonétique* aber, wie Sievers, Trautmann u. s. w., vergleicht er mit den wilden männern, riesenjungfrauen und zwerge auf der bemalten aussenleinwand der schaubuden unserer jahrmärkte (s. 174). Mit diesen wilden männern, riesenjungfrauen und zwerge passirt ihm, nebenbei bemerkt, ein kleines unglück, welches zeigt, wie man daneben treffen kann, wenn man sich hinreissen lässt. Wenn der sinnige vergleich überhaupt einen sinn haben soll, kann es doch nur der sein: die

*Association phonétique* ernennt hervorragende gelehrte, mögen sie wollen oder nicht, zu ehrenmitgliedern, um ihre namen als lockendes aushängeschild zu benutzen. Nun sind eine ganze anzahl der jetzigen ehrenmitglieder s. z. der vereinigung als *mitglieder* beigetreten. So war noch im jahre 1897 Gilliéron, der in gemeinschaft mit Rousselot die *Revue des patois gallo-romans* herausgab, mitglied, Clédat und Förster waren sogar „aktive mitglieder“ (mit jährlich 6 fr. beitrage), Morf sogar „lebenslängliches mitglied“; auch der „arme Rousselot“, wie K. ihn s. 181 nennt, war 1897 noch *membre actif*. Er dürfte erstaunt sein, sich von seinem „propagator“ jetzt zur riesenjungfrau befördert zu sehen.

Der stil in der besprechung von K. mutet die leser für eine wissenschaftliche zeitschrift zunächst etwas neu und ungewohnt an; er bietet aber denjenigen, welche im vergangenen jahre die K.schen artikel in den Marburger zeitungten im kampf gegen seinen universitätskollegen Vietor und gegen Paul Passy gelesen haben, nichts neues. Und auch die neu an die sache herantretenden leser mögen sich durch die ungewohnte tonart nicht abschrecken lassen; man gewöhnt sich leicht an diese ausdrucksweise und findet sie dann im gegensatz zu all den sachlichen, ernsten und würdigen, aber immerhin etwas trockenen aufsätzen der wissenschaftlichen zeitschriften ganz unterhaltend. Zum glück hat K. (s. 186 unten) versprochen, „das hier nur in rohen umrissen gezeichnete bild unserer *maîtres phonétiques* gelegentlich an einem uns (K.) passend erscheinenden beispiel auch ins kleine auszumalen“. — Wir dürfen den verf. zu diesem vorhaben beglückwünschen!

Kassel.

QUIEHL.

#### PÄDAGOGISCHE KONGRESSE IN PARIS.

Gelegentlich der pariser weltausstellung sollen folgende kongresse, teils in dem *Palais des Congrès de l'Exposition universelle*, teils in der *Sorbonne*, stattfinden. Vom 24.—28. juli wird tagen der *Congrès de l'enseignement des langues vivantes*, worüber bereits *N. Spr.* VII, s. 724f. einiges gesagt ist. — Vom 2.—5. august wird ein *Congrès international de l'enseignement primaire* seine sitzungen abhalten und sich mit folgenden fragen beschäftigen: 1) *L'éducation ménagère*, 2) *La fréquentation scolaire*, 3) *L'éducation morale*, 4) *L'enseignement primaire supérieur*, 5) *Les institutions post-scolaires*. — Der *Congrès international d'enseignement supérieur* (30. juli bis 4. august) stellt folgende punkte zur diskussion: universitätsausdehnung, lehrerbildung durch die universitäten, aufgabe der universitäten im höheren unterricht, beziehungen zwischen der juristischen und philosophischen fakultät etc. Demgemäss teilt sich der kongress in sektionen für recht, staatswissenschaft, geschichte, geographie, philologie, philosophie und schöne künste. — Der *Congrès international de l'enseignement secondaire* (31. juli bis 6. august) hat in sein programm aufgenommen fragen nach der



berechtigung des fortbildungsunterrichts, der ausbildung der lehrer, der methode, einrichtungen der anstalten etc. — Ähnliche fragen werden den *Congrès international des sociétés laïques d'enseignement populaire* (10.—13. september) beschäftigen. — Der *Congrès international de l'enseignement du dessin* behandelt vom 29. august bis 1. september in 3 sektionen 1) *Enseignement général* das freihand-, geometrische zeichnen und modelliren, 2) *Enseignement technique* das fachzeichnen, und 3) *Enseignement spécial* das zeichnen im dienst des kunsthandwerks. — Der *Congrès international de l'enseignement technique* (6.—11. august) hat noch kein detaillirtes programm aufgestellt. — Ausserdem sind geplant für den 14.—16. juni ein *Congrès international de l'enseignement agricole*, für den 30. juli bis 3. august ein *Congrès international des sciences sociales* und endlich für den 9.—11. august 1900 ein *Congrès international de la presse de l'enseignement*, dessen debatten sich um die rolle, bedeutung und förderung des buchdrucks im dienste des unterrichtswesens drehen werden. — Die teilnehmer haben einen gewissen festgesetzten beitrug zur deckung der entstehenden kosten zu entrichten, sich bei in den prospekten bezeichneten herren zu melden, und falls sie etwas zur diskussion zu bringen wünschen, ihre arbeiten zuvor bei dem ausschuss des betreffenden kongresses einzureichen.

Frankfurt a. M.

L. PETRY.

#### FERIENKURSE IN NANCY UND TOURS.

Das comité de Nancy der Alliance française lässt eine serie der ferienkurse am 1. juli, eine zweite am 1. august beginnen. Zum besuch der weltausstellung veranstaltet M. Antoine zwei ausflüge nach Paris. Der erste findet vom 1. bis 11. august, der zweite vom 1. bis 11. september statt. Der preis eines ausflugs beträgt fr. 130 = m. 104 (dafür hin- und rückreise 2. kl. Nancy-Reims-Paris; déjeuner in Reims; aufenthalt in Paris — bett und 3 mahlzeiten täglich —; zutritt zur ausstellung; ausflug nach Versailles; bedeutende ermässigungen für theater und ausstellung). Auch frühere zuhörer können sich beteiligen. Anmeldungen für den ersten ausflug sind bis zum 1. juli, für den zweiten bis zum 1. august unter einsendung des betrags (dazu ev. fr. 40 = m. 32 honorar für die kurse) an M. Antoine, *professeur au lycée, 7 bis, rue d'Auxonne, Nancy*, zu richten.

Dr. Rossmann in Wiesbaden macht darauf aufmerksam, dass in Tours, wo bekanntermassen ein sehr gutes französisch gesprochen wird und sich noch wenig deutsche aufhalten, die herren gymnasial-professoren Jamet und Hamon bei genügender beteiligung im monat juli d. j. neben den dort im august stattfindenden ferienkursen für engländer im juli auch solche für deutsche einrichten wollen, und zwar elementar- und höhere kurse. Anfragen richte man an M. Jamet, *professeur au lycée, Tours*.

W. V.

## UNIVERSITY EXTENSION-KURSE IN CAMBRIDGE.

An der universität Cambridge finden vom 2. bis 15. und vom 15. bis 27. august d. j. sommerkurse statt. Hauptgegenstand: *Life and thought in England in the 19th century*. Die reichhaltigkeit des programms verbietet die anführung der einzelnen redner und vorträge, die sich auf folgende gruppen verteilen: I. NATIONAL DEVELOPMENT. A. *Political and constitutional history*. B. *The Empire*. C. *Social and industrial history*. — II. STUDIES IN LITERATURE. — III. SCIENTIFIC PROGRESS. A. *Physics and chemistry*. B. *Biology, geology, &c.* — IV. THEOLOGY. — V. EDUCATION. — VI. BIOGRAPHICAL STUDIES. — CLASSES FOR FOREIGN STUDENTS.

Honorar 2 l.; für einen teilkursus (2.—15. oder 15.—27. aug.) 1 l. 5 s.; für den praktischen kursus in chemie 15 s. *University extension students* (frühere teilnehmer u. s. w.) 1 l. 10 s., bezw. 1 l.

Näheres (programm 7 d.) durch Mr. R. D. Roberts, M. A., *Syndicate Buildings*, Cambridge.

In der zweiten hälfte des juli gehen den obigen kursen vorlesungen über pädagogik voraus, worüber Mr. O. Browning, *King's College*, Cambridge, sowie Miss Punnett, *Cambridge Training College*, auskunft erteilen.

W. V.

## ENGLISCHE KURSE IN OXFORD.

Wir erhalten aus Oxford den prospekt des frauencollege St. Hugh's Hall, das im juli, august und september d. j. unter der leitung von Mrs. Burch auch nicht-englischen damen als *vacation school of English language and literature* offen stehen wird. Auf die bedürfnisse und wünsche ausländischer lehrerinnen ist bei dem programm eingehende rücksicht genommen. Zur probe teile ich kurz die für den august angekündigten vorlesungen mit:

ENGLISH LITERATURE. *Beaconsfield, Thackeray, Dickens, Mrs. Gaskell, and the Brontës* (Mrs. Banks). — *Jane Austen* (Ernest de Sélincourt, Esq., M. A.). — *Rudyard Kipling*. — *The influence of science on poetry* (George J. Burch, Esq., M. A.). — ENGLISH LANGUAGE. *History of the English language* (Miss Wardale, Ph. D.). — *Voice production* (G. J. Burch, Esq.). — *English essay and composition classes* (Mrs. Banks). — *English letter-writing classes*. — *English pronunciation* (Mrs. Burch). — ENGLISH INSTITUTIONS AND SOCIAL CUSTOMS. *Etiquette and social customs in England*. — *The infirmary* (Miss Watt). — *The post office*. — *Political parties*. — DEBATES AND READING PARTIES.

Preis für kost und wohnung (in der Hall) nebst vorlesungen und übungen 45 s. die woche. Nähere auskunft durch Mrs. Burch, 11, Beechcroft road, Oxford.

W. V.



## FERIENKURSE IN MARBURG A. D. LAHN.

Die diesjährigen marburger ferienkurse werden vom 8. bis 28. juli und vom 5. bis 25. august abgehalten. (Näheres durch herrn A. Cocker, villa Cranston, Marburg.) Es finden wie früher vorträge und übungen in deutscher, französischer und englischer sprache statt.

DEUTSCH. *Allgemeine sprachwissenschaft*: dr. Finck und dr. Schaum. *Phonetik*: prof. Vietor. *Sprachgeschichte*: prof. Edw. Schröder. *Litteraturgeschichte*: prof. Kühnemann. *Kunstgeschichte*: dr. Theuner. *Pädagogik*: prof. Natorp. *Schulhygiene*: prof. Bonhoff. *Vortragskunst*: herr Herrmann (Frankfurt a. M.). *Übungen*: dr. Schellenberg.

FRANZÖSISCH. *Sprachliche übungen*: M. Cointot und M. Pâris (Frankfurt a. M.). *Litteraturgeschichte* (mit rezitationen): M. Cointot, M. Pâris, prof. Bornecque (Rennes). *Geschichte*: prof. Charléty (Lyon).

ENGLISCH. *Phonetik und übungen*: lektor Tilley. *Litteraturgeschichte*: prof. Hall Griffin (London) und lecturer Mr. Cowl (Birmingham).

W. V.

## ITALIENISCHER FERIENKURSUS IN VENEDIG.

Der nachstehende prospekt geht uns zur veröffentlichung zu:

„Vom 3. bis 23. september d. j. wird in Venedig in einer von der direktion der handelshochschule (Palazzo Foscari) gütigst zur verfügung gestellten aula ein kursus zur ausbildung von ausländischen lehrern und fortgeschrittenen studiosen der italienischen sprache im praktischen gebrauch derselben abgehalten werden. Den teilnehmern des ferienkursus bietet sich somit die gelegenheit, sich in der italienischen konversation des täglichen lebens in der bezauberndsten stadt Italiens einzuüben und dabei das ernste, folgerichtige arbeiten unter der leitung einiger im sprach- und litteraturunterricht gebildeten italiener zu finden.

Folgende vorträge sind bisher festgestellt: Prof. A. Fradeletto: *Italienische litteratur*. Prof. R. Lovera: *Italienische phonetik*. — *Übersetzungen*. Prof. P. Lanzoni: *Italien, land und leute*. Gymnas.-dir. G. Solitro: *Kulturhistorische vorträge*. Oberl. M. Filippetti: *Rezitation und deklamation*. An die vorträge schliessen sich *übungszirkel* in kleinen abteilungen an, welche unter der leitung je eines italieners stehen und jedem teilnehmer vielfache gelegenheit bieten sollen, sich im gebrauch der italienischen sprache zu üben.

Das honorar für diesen kursus beträgt lire 25. Der leiter desselben prof. Romeo Lovera, *Scuola Superiore di Commercio* zu Venedig, wird dafür Sorge tragen, dass die teilnehmer gute unterkunft zu mässigen preisen erhalten. In der freien zeit wird den teilnehmern gelegenheit zur besichtigung der kunstschatze und sehenswürdigkeiten Venedigs geboten werden.“

W. V.

## SONSTIGE FERIENKURSE.

Ausser den bereits angezeigten neusprachlichen kursen finden solche (nach dem *Journal of Education* für mai und anderen quellen) noch statt:

1) *Mehrsprachige* in *Edinburg* (Outlook Tower, Castle Hill) von anfang bis ende august; in *Greifswald* vom 16. juli bis 4. august; in *Jena* vom 6. bis 25. august.

2) *Französische* in *Caen* (*Alliance française*) vom 1. bis 30. august; in *Elbeuf* vom 3. bis 28. august; in *Genf* vom 18. juli bis 28. august; in *Lausanne* vom 19. juli bis 29. august; in *Lisieux* vom 3. bis 28. august; in *Neuchâtel* vom 16. juli bis 11. august und vom 13. august bis 8. september; in *Paris* (*Alliance française*, 45, rue de Grenelle) vom 2. bis 31. juli.

Als adresse wird, wo nichts näheres angegeben ist, die aufschrift „ferienkurse“, „holiday courses“ etc. genügen. Eventuell bin ich zur auskunft bereit.

W. V.

## LITTERARISCHE NOTIZEN.

Wir verfehlen nicht, auf die binnen kurzem erscheinende zweite aufgabe des buches *Ein studienaufenthalt in Paris* von Ph. Rossmann (Marburg, Elwert) im hinblick auf die pariser ausstellung, kongresse und ferienkurse schon jetzt aufmerksam zu machen. Bei dieser gelegenheit sei erwähnt, dass auch von R. Krons *Methode Gouin* (ebd.) eine zweite aufgabe fertig geworden ist.

W. V.

## AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ein deutsches j. mädchen (17 j.) soll 1 jahr in geb. familie in England und später in der frz. Schweiz — oder umgekehrt — zubringen. Ihre eltern (Rheinland) würden einen knaben oder ein j. mädchen gleichen alters im austausch zu sich nehmen.

Eine j. deutsch-österreicherin (20j.), die der deutschen, ungarischen, franz. und engl. sprache mächtig ist, ein mädchenlyzeum absolvirt und die staatsprüfung in der musik mit sehr gutem erfolg bestanden hat, wünscht eine jahresstelle als gesellschafterin oder lehrerin in England mit honorar und reisevergütung.

Zwei studenten und drei studentinnen in Cambridge, gut empfohlen, suchen für die grossen ferien (anfang juli bis anfang oktober) passenden aufenthalt in geb. deutschen familien, ohne gegenseitige vergütung.

D. red.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

JULI 1900.

Heft 4.

---

## BERICHTE.

---

9. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG  
(VERHANDLUNGEN DES VERBANDES DER DEUTSCHEN  
NEUPHILOLOGISCHEN LEHRERSCHAFT) ZU LEIPZIG.

4.—7. juni 1900.

GESELLIGE ZUSAMMENKUNFT DER THEILNEHMER

montag, den 4. juni, abends 9 uhr.

Nachdem am späteren nachmittage in der universität eine vorversammlung des vorstandes und der delegirten der neuphilologischen vereine stattgefunden hatte, bei der in vierstündiger beratung u. a. über die tagesordnung, den neuen satzungsentwurf, ort und zeit der nächsten hauptversammlung verhandelt worden war, vereinigten sich gegen 9 uhr abends die teilnehmer an dieser vorversammlung, sowie alle sonstigen schon in leipzig anwesenden festgäste — etwa 120 personen — in einem saale des Hôtel de Pologne. Der erste vorsitzende, herr *geh. hofrat prof. dr. Wülker-Leipzig*, hiess die anwesenden in einer begrüßungsansprache, in der scherz und ernst sich mischten, herzlich willkommen.

Die leipziger vorstands- und verbandsmitglieder, so führt der redner aus, seien hoch erfreut über die grosse zahl der erschienenen gäste. Leipzig übe ja weder an sich noch durch seine umgebung eine solche anziehungskraft aus, wie das etwa wien, die feststadt des 8. neuphilologentages, gethan habe. Viele teilnehmer seien gewiss erschienen, um wieder einmal die stätten zu begrüßen, die ihnen aus einer glücklichen studentenzeit noch in freundlicher erinnerung lebten. Diese herren würden sich aber enttäuscht finden: die alten beschränkten und doch so vertraut gewordenen räume in der universität seien verschwunden, um einem neuen und grossartigen prachtbau platz zu machen. Noch grössere veränderungen seien im westen der stadt vor-

gegangen. Da sei vor allem das wahrzeichen des alten Leipzig, der Pleissenturm, fast verschwunden, und wo einst die höfe der Pleissenburg sich erstreckten, auf denen sicher mancher der anwesenden langsame schritt geübt habe und „die kasernenhofblüten gar üppig gediehen“, da erhebe sich jetzt ein prächtiges Neu-Leipzig aus schutt und trümmern. Man könne die frage aufwerfen, ob es nicht besser gewesen sei, mit der abhaltung des neuphilologentages in Leipzig noch 2 jahre zu warten, bis dieses neue Leipzig wirklich fertig sei, um es dann dem staunenden fremden zu zeigen. Der redner ist nicht dieser ansicht. Der westen der stadt in seinem unfertigen zustande könne geradezu als symbol des neuphilologenverbandes gelten: „auch wir haben manches alte niedergerissen und wollen neues aufbauen, doch vollendet ist es noch nicht.“

Der redner geht nun zur besprechung der tagesordnung über: der dritte, von herrn direktor Dörr in Frankfurt angemeldete vortrag müsse wegen erkrankung des redners leider ausfallen; es werde dafür eine kurze mitteilung des herrn prof. Stengel aus Greifswald eintreten. Im übrigen könne die tagesordnung unverändert nach dem programm stehen bleiben, wenn nicht aus der mitte der versammlung heraus eine abänderung dringend gewünscht werde.

Das ist nicht der fall; die tagesordnung wird von der versammlung einstimmig angenommen.

Der vorsitzende teilt weiter mit, dass herr hofrat prof. Schipper-Wien zur versammlung nicht erscheinen werde, und sich demnach die neuwahl des 3. vorsitzenden nötig mache. Er schlägt unter dem beifall der anwesenden herrn prof. Sachs aus Brandenburg als solchen vor. Prof. Sachs nimmt dankend an.

Nach einem weiteren vorschlage des vorsitzenden stellen sich sodann, alter sitte gemäss, die erschienenen durch nennung ihres namens und wohnortes einander vor. Darauf wird in die „fidelität“ eingetreten.

#### ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Dienstag, den 5. juni, vormittags 9 uhr,  
in der aula der universität.

*Geh. hofrat prof. dr. Wülker* eröffnet den 9. allgemeinen deutschen neuphilologentag und begrüsst als ehrengäste die vertreter der königl. sächsischen staatsregirung und der stadt Leipzig, der französischen und der österreichischen unterrichtsverwaltung und der englischen neuphilologischen lehrerschaft, sowie alle verbandsmitglieder von nah und fern.

Er gibt sodann einige erläuterungen zur tagesordnung. Mehrere punkte derselben seien von der wiener tagung der diesmaligen überliefert worden: die erledigung der Wendtschen thesen und der Vietorschen wünsche für universität und schule. Die leipziger tagung werde aber auch ihr eigenes gepräge tragen. Die zahl der verbandsmitglieder



sei, nachdem sie vorher vielfach geschwankt habe (1886: 305, 1890: 963, 1892: 821, 1894: 539, 1898: 720), in den beiden letzten jahren stark in die höhe gegangen und betrage gegenwärtig rund 1250. Ebenso sei die zahl der bestehenden neuphilologischen vereine von 7 im jahre 1886 auf gegen 20 im jahre 1900 gestiegen, unter denen sich mehrere landesverbände befänden, wie der sächsische und der bayrische; die jüngste schöpfung auf diesem gebiete sei der hessen-nassauische provinzialverband. Bei diesem starken wachstum sei es ein unhaltbarer zustand, dass ferner, wie es bisher der fall gewesen, der neuphilologenverband in den zwei jahren zwischen zwei versammlungen ohne jede vertretung sei. Der diesmalige vorstand habe deshalb an die einzelvereine einen entwurf zu einem neuen statut versendet, das diesem übelstande abhelfen solle. Fast überall habe dasselbe freundliche aufnahme gefunden; auch die gestrige vorversammlung habe sich damit beschäftigt; am letzten verhandlungstage werde es dem neuphilologentage zur begutachtung vorgelegt werden. „Wenn auch manches von den alten statuten fallen wird“, fährt der redner fort, „so bleiben wir doch bei *dem* fest stehen, was wir stets als hauptsache betrachtet und daher in den § 1 eingesetzt haben, wo es auch in den sätzen neuer form stehen geblieben ist: dass nämlich eine lebhafte wechselwirkung zwischen praxis und wissenschaft, zwischen den lehrern der höheren schulen und denen der hochschulen bestehen müsse. Wenn auch die hochschullehrer und die lehrer an den mittelschulen verschiedene bahnen wandeln und diese manchmal recht auseinanderzugehen scheinen, so führen sie doch alle dem gleichen ziele zu. Gemeinsam wollen wir den edelsten geistesbesitz anderer völker, die uns zum teil verwandtschaftlich nahe stehen, den geistesbesitz, wie er in sprache, litteratur und kultur überhaupt überliefert ist, der deutschen jugend diesseits und jenseits des abiturienten-examens nahe bringen und sie zugleich deutsche art und deutsches wesen erkennen und lieben lehren. Stehen wir so einander nicht feindlich gegenüber, sondern schulter an schulter, beide dasselbe hohe ziel vor augen, so werden wir auch allen den aufgaben gewachsen sein, die an die neuere philologie in den nächsten jahren herantreten werden.“

Die hauptvorbereitungen für die diesmalige tagung hätten der neuphilologischen ausstellung gegolten, speziell der französischen abteilung. Soweit dieselbe — etwa 1500 bände — schon eigentum des verbandes sei, hoffe man sie in eine den mitgliedern ständig offen stehende verbandsbibliothek umwandeln und noch weiter vermehren zu können. Herr prof. dr. Wilke-Leipzig habe sich durch seine unermüdliche thätigkeit die grössten verdienste um diese ausstellung erworben.

Der redner spricht endlich allen denjenigen behörden und personen, die der gegenwärtigen tagung freundliches interesse entgegengebracht oder thatkräftige mitwirkung geliehen, den ehrerbietigsten und herzlichsten dank aus: dem königl. sächs. kultus-ministerium, das

heute durch se. exz. den staatsminister dr. v. Seydewitz und zwei räte — ministerialdirektor dr. Waentig und geh. schulrat dr. Vogel — vertreten sei, den bürgermeistern, dem rate und den stadtverordneten der stadt Leipzig, weiter dem rektor und dem senate der universität für gütige überlassung der sitzungsräume, den deutschen und ausländischen verlegern, die unentgeltlich oder unter günstigen bedingungen verlagswerke zur ausstellung beigesteuert haben, den herren verlagsbuchhändlern dr. Seele und dr. Stolte in Leipzig, die mit rat und that die ausstellung und die herstellung des katalogs gefördert, endlich herrn theaterdirektor dr. Stägemann, der es durch sein freundliches entgegenkommen ermöglicht habe, den teilnehmern am neuphilologentage eine festvorstellung zu bieten.

Der redner schliesst mit dem wunsche, dass alle gäste bei ernster arbeit und heiterer geselligkeit alles das finden möchten, was sie erwartet haben. (Lebhafter beifall.)

Das wort ergreift nun *se. exz. der staatsminister dr. v. Seydewitz*: „Hochverehrte versammlung! Der vorsitzende des leipziger neuphilologenvereins hat die güte gehabt, mich zu den gegenwärtigen verhandlungen einzuladen, und ich bin dieser aufforderung gern gefolgt. Vor wenig jahren habe ich die ehre gehabt, die 44. versammlung deutscher philologen und schulmänner in unserem lieben Sachsenlande herzlich zu begrüßen. Ich begrüße die heutige versammlung mit derselben herzlichkeit; seien Sie versichert, dass wir auch Ihren bestrebungen lebendiges interesse entgegenbringen. Das ist nur möglich, weil nach unserer auffassung die beiden verbände nicht gegenteilige ziele verfolgen, sondern einander ergänzen wollen, weil beide den zusammenhang zwischen universität und schule auf dem gebiete des mittelschulwesens fördern, weil beide zu harmonischer ausbildung der der schule anvertrauten jugendlichen seelen beitragen wollen. In schöner und zutreffender weise hat der vorsitzende des 8. allgem. deutschen neuphilologentages in Wien selbst erklärt, dass der Ihrerseits zu erstrebende erfolg nicht etwa darin bestehen solle, die alten sprachen aus zweckentsprechender stellung zu verdrängen, vielmehr ihnen hilfreich zur seite zu treten zur mehrung des gemeinsamen schatzes an humanistischer und realistischer bildung.

„Sie bezwecken nach Ihren satzungen die pflege der neueren philologie und die förderung einer lebendigen wechselwirkung zwischen wissenschaft und praxis. Das können wir nur wünschen. Die sächs. regirung ist bei aller entschiedenheit, mit der sie für die beibehaltung der klassischen bildung im humanistischen gymnasium eintritt, doch wahrlich auch eine wohlwollende und, wie ich glaube, verständnisvolle freundin der pflege der modernen sprachen auf unseren höheren schulen.

„An unserer landesuniversität bestehen neben mehrfach besetzten lehrstühlen für deutsche, englische und romanische sprache ein deutsches, englisches und romanisches seminar, und in jüngster zeit sind noch ein



engländer und ein franzose als besondere *lectores publici* ihrer muttersprache dorthin berufen worden. In dem lehrplan unseres humanistischen gymnasiums ist den modernen sprachen der raum gegeben, den sie dort nach ihrem bildungswert beanspruchen dürfen. An den realgymnasien, den realschulen und den höheren bürgerschulen sind ihnen so viel unterrichtsstunden eingeräumt, dass damit auch den bedürfnissen des praktischen lebens weitgehende rücksicht getragen wird. Denn wir verkennen nicht, dass die kenntnis der neueren sprachen, durch die wir in die gedankenwelt unserer grossen nachbarvölker einzudringen vermögen, unseren gesichtskreis erweitern, den geistigen besitz unserer nation vermehren, mannigfachen unmittelbaren nutzen uns bringen muss. Wir haben den verschiedensten reformmethoden auf diesem gebiete möglichst freie bahn zu praktischer bethätigung eingeräumt, und wir bleiben bemüht, den lehrern der englischen und französischen sprache durch bewilligung von urlaub und z. zt. freilich noch bescheidenen reisestipendien die möglichkeit der erlernung und beibehaltung einer guten aussprache zu bieten.

„So bethätigen wir nach den verschiedensten richtungen hin, dass wir den wert der modernen sprachen für den unterricht und für das leben, auf das jeder unterricht vorbereiten soll, wohl zu schätzen wissen. Und darum würdigen wir auch die ziele, die Ihr verein verfolgt, und sind gern bereit, die anregungen, die aus Ihrer mitte heraus von hervorragenden vertretern der wissenschaft und von in der praxis wohl-erfahrenen schulmännern uns gegeben werden, weiter zu verfolgen.

„Der verband der deutschen neuphilologischen lehrerschaft steht noch in jugendlichem alter, seine gründung fällt in das jahr 1886, aber er hat in der kurzen zeit seines bestehens schon vorzügliches geleistet. Vielleicht erklärt sich mit aus dieser jugendlichkeit die grosse begeisterung, mit der die vereinsmitglieder für ihre sache streiten. Mich persönlich hat dies immer gefreut. Denn nur die arbeit wird eine erfolgreiche und nutzbringende sein, die mit der überzeugung ihres inneren wertes und der zuversicht ihres gelingens gethan und von hoher, reiner begeisterung getragen wird. Und sollte hier und da auch einmal überschäumende jugendliche begeisterung Sie über das rechte und erreichbare ziel hinausführen, so wird dies in meinen augen kein schwer wiegender fehler sein. Das ist tausendmal besser, als wenn man immer nur in den alten, breit getretenen und darum bequemen geleisen bleiben will, tausendmal besser, als wenn eine interesselose indolenz und eine öde, jedes höheren schwunges und weiteren blickes entbehrende lebensauffassung den lehrer zu rein mechanischer, handwerksmässiger berufsarbeit führt. Zudem haben ja die unterrichtsverwaltungen die pflicht, alles, was ihnen angeboten wird, sorgfältig zu prüfen, und nach sorgfältiger prüfung nur das anzunehmen, was wirklich gute früchte für die schule zu bringen verspricht.

„Ich beglückwünsche Sie noch besonders, dass Sie nach mehrfachen erwägungen für die tagung in diesem jahre leipzig sich erwählt haben,

weil gerade hier universität und schule sich die hand zu gemeinsamer wirksamkeit reichen, gerade hier theorie und praxis in den lebendigsten und glücklichsten wechselbeziehungen zueinander stehen.

Mit dem wunsche, dass die verhandlungen dieses neuphilologentages sich fruchtbringend erweisen mögen, heisse ich im namen meiner regirung Sie nochmals auf sächsischem grund und boden recht herzlich willkommen.“ (Lang anhaltender beifall.)

*Geh.-rat. prof. dr. Kirchner*, rektor der universität Leipzig, begrüsst sodann die festversammlung herzlich in den räumen der universität, indem er auf die engen beziehungen der *Alma mater lipsiensis* mit dem neuphilologenverbande hinweist, die sich schon darin aussprechen, dass sowohl der 1. vorsitzende wie hervorragende mitglieder des verbandes angesehene lehrer der leipziger hochschule seien: möchte das gesamtergebnis der verhandlungen des neuphilologischen verbandstages segen- und fruchtbringend sein wie für die neuere philologie im besondern, so zum heile der wissenschaft im allgemeinen. (Lebhafter beifall.)

*Oberbürgermeister der stadt Leipzig dr. Tröndlin*: „Hochgeehrte versammlung! Mein gruss, den ich im namen und in vertretung der stadt Leipzig ihnen zuzurufen die ehre habe, soll zeugnis dafür ablegen, dass auch die stadt Leipzig die wichtigkeit und bedeutung Ihrer bestrebungen und Ihrer ziele anerkennt und würdigt. Wie schon se. exz. der herr staatsminister v. Seydewitz ausgesprochen hat, und wie Sie durch Ihre freudige zustimmung bestätigt haben, gehen Ihre bestrebungen nicht dahin, feindseligkeit gegen das humanistische gymnasium zu entwickeln, dessen wirksamkeit in der bestehenden weise wir von ganzem herzen wünschen (beifall), sondern sie gehen dahin, eine freundnachbarliche thätigkeit neben ihm zu entwickeln und die thätigkeit des humanistischen gymnasiums zu erweitern und zu ergänzen. Und in der that, m. h., wenn man sich vergegenwärtigt, in welchem umfange namentlich die unerwarteten, staunenswerten erfindungen und leistungen der technik nur in den letzten 60 jahren die anschauungen erweitert, die beziehungen der verschiedenen nationen zu einander geändert haben, so muss man sich sagen, dass die kenntnis und das studium der neueren sprachen eine unendliche wichtigkeit erlangt haben. Die ganze welt ist zu einem markte geworden, nicht nur für die materiellen güter, sondern auch für die produkte des geistes, und wenn in Ihrem programm oder in einer der beiliegenden schriftten ausdrücklich darauf hingewiesen worden ist, dass früher der neusprachliche unterricht seine wesentliche aufgabe darin gefunden habe, das verständnis der muttersprache zu vertiefen und zu erleichtern, so darf man wohl dem dort ausgesprochenen satze beipflichten, dass jetzt die aufgabe darauf nicht mehr beschränkt sein darf, sondern dass es sich darum handelt, durch die kenntnis der fremden sprachen einzudringen in die sitte, in die kultur, in die kenntnis der gesamten geistesbestrebungen des fremden volkes. (Beifall.) Und, m. h., darin liegt allerdings ein neues moment



und eine neue wichtigkeit, die für uns alle unbedingt des beifalls wert ist, die wir alle von ganzem herzen unterstützen und deren wir uns nur freuen können.

„M. h., für uns leipziger bietet neben den allgemeinen, das grösste interesse erregenden betrachtungen die versammlung Ihres verbandes aber noch ein besonderes moment, das ich nicht unerwähnt lassen möchte: in Ihrer tagesordnung ist ein gedanke ausgesprochen, den der gegenwärtige tag verwirklichen soll: dass die aus anlass des verbandstages veranstaltete ausstellung zu einer dauernden gemacht werden soll und zwar mit dem sitze in Leipzig. Wenn dieser gedanke verwirklichung findet, so wird damit zwischen dem verbande der neuphilologischen lehrerschaft und unserer stadt Leipzig eine dauernde verbindung, ein dauerndes verhältnis begründet sein. Leipzig würde dann zentrale werden für die pädagogischen bestrebungen Ihres verbandes in demselben sinne, wie die schon bestehende Comeniusbibliothek zentrale für die pädagogische litteratur und bestrebungen der volksschule ist. Ich wünsche von ganzem herzen, dass dieser gedanke verwirklicht, und dass diese dauernde verbindung Ihres verbandes mit der stadt Leipzig hergestellt werde. Wir werden sie willkommen heissen und gewiss nach kräften zu fördern suchen. (Beifall.) M. h., lassen Sie mich schliessen mit dem herzlichen wunsche, dass Ihre arbeiten von erfolg gekrönt sein, dass die tage, die Sie in unseren mauern verleben werden, Ihnen allen in ernster arbeit und in fröhlichem geniessen befriedigung und freude gewähren mögen.“ (Lebhafter beifall.)

*Prof. dr. Schweitzer-Paris*, vertreter des französischen unterrichtsministeriums, überbringt den anwesenden offiziellen persönlichkeiten zunächst die empfehlungen des französischen unterrichtsministers und spricht dann den herzlichsten dank aus für die ehrenvolle einladung, die Frankreich zugegangen sei. Die französische pädagogik habe schon viel von der deutschen gelernt und werde sicher auch aus dieser versammlung lernen können. Er, der redner, persönlich sei hoch erfreut, dass die wahl des unterrichtsministers auf ihn gefallen sei, da er schon mannigfache beziehungen zu mitgliedern der versammlung habe, die sich in diesen tagen gewiss noch um viele vermehren würden. Reich an neuen erfahrungen und fruchtbaren anregungen werde er zurückkehren. Er wünsche, dass der verband sich immer mehr erweitern und befestigen möge zum besten der neueren philologie und im interesse des geistigen lebens der beiden völker. (Lebhafter beifall.)

*Mr. H. Weston Eve*, vertreter der englischen neuphilologischen lehrerschaft, überbringt, da die *Modern Language Association* der anregung des deutschen neuphilologentages ihre entstehung verdanke, wie er sagt, „der mutter die grüsse einer tochter“. Dem studium der neueren sprachen werde in England eine immer wachsende aufmerksamkeit zugewandt. Er wünschte nur, dass man einen würdigeren

vertreter als ihn hätte senden können, aber die englischen neusprachler seien, da es pfingstferien nicht gebe, gegenwärtig alle unabhkömmlich, und so habe man ihn als *idle man* gewählt. Er dankt für die freundliche aufnahme, die ihm zu teil geworden sei. (Beifall.)

*Prof. dr. John Koch-Berlin* begrüsst die versammlung im auftrage der gesellschaft für deutsche philologie zu Berlin, deren ziele sich mit denjenigen des neuphilologenverbandes in der pflege der vergleichenden und historischen sprach- und litteraturforschung berührten.

*Vorsitzender geh. hofrat prof. Wülker* macht noch die mitteilung, dass im laufe der beiden letzten jahre eine lange reihe von verbandsgenossen aus dem leben abberufen worden seien, und widmet besonders dem im august v. j. verstorbenen begründer und herausgeber der *Engl. studien*, prof. Eugen Kölbing in Breslau, und dem am 12. mai d. j. im 77. lebensjahre entschlafenen prof. Immanuel Schmidt in Gross-Lichterfelde worte ehrender anerkennung. Die versammlung ehrt das anddenken der abgeschiedenen, indem sie sich von den sitzen erhebt.

Es wird nunmehr in die tagesordnung eingetreten, und

*prof. dr. Meyer-Lübke-Wien* erhält das wort zu seinem vortrage *Über den ursprung der romanischen sprachen*. Der vortragende weist darauf hin, dass allerdings einzelne verschiedenheiten der romanischen sprachen sich daraus erklären lassen, dass zwischen der romanisirung der einzelnen gegenden des römerreiches ein längerer zeitraum liegt, innerhalb dessen sich auch das lateinische verändert hat, so dass z. b. nach der iberischen halbinsel ein anderes latein gebracht wurde, als nach Dazien. Allein es kann sich dabei doch nur um wenige einzelheiten handeln, die nicht genügen, die tiefgehenden unterschiede und die starke dialektspaltung zu erklären. Das hauptmoment sind vielmehr die verkehrsverhältnisse und, was im mittelalter auf das engste damit zusammenhängt, die politische entwicklung, wie an vier verschieden gearteten beispielen gezeigt wird. Dem sardinischen und korsischen fehlt einer der wesentlichsten unterschiede zwischen lateinisch und romanisch, der sonst das ganze gebiet romanischer rede umfasst, und dessen eintritt nicht vor das 6. jahrhundert zu setzen ist. Nun hat der vandalkönig Geiserich um die mitte des 5. jahrhunderts die zwei mittelmeeerinseln zu seinem afrikanischen reiche geschlagen und den vorher regen verkehr mit Italien abgeschnitten, so dass nun auch die sprachliche entwicklung eine andere wurde, und zwar zunächst in negativer weise in der art, dass die inseln an vorgängen, die sich auf dem übrigen römischen gebiete vollzogen, nicht mehr teilnahmen. Vergleicht man Italien mit der Pyrenäenhalbinsel, so überrascht, dass hier auf viel grösserem flächenraume viel weniger häufige und weniger tiefgehende dialektspaltungen eingetreten sind als dort. In der that nämlich finden sich nur im zentrum das spanische, am mittelmeeer das katalonische, am Atlantischen Ozean das portugiesische, innerhalb dieser sprachen aber keine wesentlichen mundartlichen entwickelungen.



Das erklärt sich daraus, dass die durchsetzung des landes durch die araber das romanische element im süden und zentrum teils ganz verdrängt, teils wenigstens die sprachliche entwicklung verhindert hat. Als dann von der grafenschaft Roussillon her provenzalischen, von Galizien und von Asturien her die romanen wieder vordrangen, glichen die übrig gebliebenen reste der nichtarabischen bevölkerung ihre sprache ganz der der befreier an. In Frankreich treffen wir neben dem provenzalischen und französischen eine mundartengruppe, die die französische Schweiz, Lyon, das Delphinat und Savoyen umfasst und ihrem sprachcharakter nach sich zwar durchaus zum nordfranzösischen gesellt, aber doch den eindruck macht, als ob sie zu einer bestimmten zeit von dem hauptstamm losgetrennt worden und nun ihre eigenen wege gegangen sei. Sehen wir uns nach den auch zeitlich passenden politischen ereignissen um, so finden wir, dass dieses südöstliche dialektgebiet dem königreich Burgund unter Boso im 9. jahrhundert, der *Burgundia superior* und *cisjurana* entspricht. Endlich in Italien scheinen allerdings die heutigen mundartengruppen mit den alten völkergruppen in einem gewissen zusammenhange zu stehen.<sup>1</sup> (Lebhafter beifall.)

Nach einer halbstündigen pause übernimmt prof. dr. Sachs den vorsitz infolge des umstandes, dass prof. Hartmann wegen unwohlseins am besuche der versammlung verhindert ist.

Prof. dr. Victor-Marburg hält den angekündigten vortrag über *Neuphilologische wünsche für universität und schule*.<sup>2</sup> (Lebhafter beifall.)

Zu seinem vortrag hatte der redner folgende anträge gestellt:

Die 9. hauptversammlung des verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft nimmt die folgenden sätze an und ersucht den derzeitigen vorstand, sie den unterrichtsverwaltungen in Deutschland und Deutsch-Österreich zu geneigter beachtung zu empfehlen:

Satz I. Es ist zu wünschen, dass an allen universitäten deutscher zunge, wo dies noch nicht der fall ist,

- a) die englische philologie mit einem etatsmässig besoldeten ordinariate bedacht werde;
- b) den wissenschaftlichen vertretern der neueren philologie durch reisestipendien der oft zu wiederholende aufenthalt im auslande erleichtert werde;
- c) je ein geborener franzose und engländer als praktischer sprachlehrer (lektor) angestellt und auskömmlich besoldet werde.

Satz II. Es ist zu wünschen, dass an allen höheren schulen,

<sup>1</sup> Nach einem vom redner selbst freundlich zur verfügung gestellten auszugs im *Leipziger tageblatt*.

<sup>2</sup> Wir haben den vortrag schon in der juninummer der *N. Spr.* abgedruckt. D. red.

wo dies noch nicht der fall ist und die entsprechenden verhältnisse vorliegen,

- a) die im neusprachlichen unterrichte etwa schon gewährte freiheit der methode auch bei der behördlichen kontrolle anerkannt, z. b. der erfolg der „neuen“ oder der „vermittelnden“ methode nicht nach dem massstabe der „alten“ beurteilt werde;
- b) in der abschluss- und der reifeprüfung statt der übersetzung auch eine freie arbeit im französischen und englischen gestattet, wenigstens aber bei der übersetzung in das deutsche auch das fremdsprachliche diktat als leistung in anschlag gebracht werde.

Satz III. Es ist zu wünschen, dass in staaten mit oberrealschulen wie den abiturienten der gymnasien und der realgymnasien, so auch denen der oberrealschulen die berechtigung zum studium der neueren philologie zuerkannt werde.

Der vorsitzende eröffnet die debatte über diese anträge, zunächst satz Ia.

*Oberl. Haack-Köln* beantragt, denselben ohne debatte anzunehmen.

*Prof. Sievers-Leipzig* stellt die anfrage, ob die annahme des antrags zugleich auch die annahme der motivirung in sich schliesse, was von

*prof. Stengel-Greifswald* verneint wird. Es sei das nirgends der brauch.

Es folgt die abstimmung. Der antrag Ia wird angenommen.

Zu antrag Ib bemerkt

*prof. Stengel*: Im Vietorschen vortrage sei erwähnt worden, dass die reisestipendien für neuphilologen, die in Preussen bisher 6000 mk. betrugen, auf 14000 mk. jährlich erhöht worden seien; diese stipendien würden aber, wie ihm mehrfach authentisch bestätigt worden sei, grossenteils nicht an neu-, sondern an altphilologen vergeben, und zwar, „um diese altphilologen, die nicht in der lage sind, eine anstellung zu finden, mit der kolossalen summe von 500 mk. und einem halbjährigen aufenthalte in Frankreich, der daraufhin ermöglicht wird, zu befähigen, nunmehr den unterricht im französischen ohne jedes examen, ohne jegliche kontrolle, welchen erfolg dieser aufenthalt im auslande gehabt hat, zu übernehmen. Ich betrachte das als eine geringerschätzung der neuphilologischen ausbildung, wenn man jedem, der ein halbes jahr in Frankreich gewesen ist, einfach und ohne weiteres den unterricht im französischen anvertraut, ohne dass eine kontrolle darüber existirt, dass er die sprache beherrscht. Wir wissen ganz genau, dass ein halbjähriger aufenthalt für leute nicht genügt, die nicht schon vorher sich hinreichend auf das fach vorbereitet gehabt haben, die noch gar nicht wissen, worum es sich handelt; wir wissen, dass die herren ebenso, wie sie hingegangen sind, wieder zurückkommen. Ich



möchte laut und deutlich wünschen, dass der neuphilologentag gegen diese verwendung der reisestipendien, die einmal eine beeinträchtigung der neuphilologen bedeutet und andererseits eine geringerschätzung unseres faches, da sie auf der auffassung beruht, dass unser fach in der that lediglich auf ein plappern hinausläuft und gar keine ausbildung verlangt, kräftigen einspruch erhebt.“ (Stürmischer beifall.)

Zu diesen ausführungen gibt

*prof. Wendt-Hamburg* ein beispiel. Die stadt Hamburg habe seit zwei jahren 3000 mk. jährlich für reisestipendien bewilligt, aber ein wirklicher neuphilologe habe bis jetzt nichts davon erhalten. Der erst-jährige beitrage sei verwandt worden zu zwei auslandsreisen nach neuphilologischen ländern, aber nur im ferneren sinne, zu reisen nach Spanien. (Heiterkeit.) Nun hätten sich die hamburgener neuphilologen damit beruhigt, dass die damaligen traurigen finanziellen verhältnisse in Spanien aufgebessert würden (heiterkeit), und hätten geglaubt, im vorigen jahre einen bescheidenen anteil an den stipendien gesichert zu bekommen. Die antwort aber, die ihnen auf ihr ansuchen zu teil wurde, habe gelautet: dazu sei der fonds nicht da. Es würden vielmehr altphilologen nach England und Frankreich geschickt und damit in den stand gesetzt, neuphilologischen unterricht zu erteilen. Es werde die versammlung interessiren, auch von anderer seite bestätigen zu hören, was *prof. Stengel* vorgebracht habe. (Beifall.)

Nachdem der *vorsitzende* noch hinzugefügt hat, dass auch ihm mehrfach zur kenntnis gekommen sei, dass die reisestipendien nicht immer an diejenigen verliehen würden, für die sie ursprünglich bestimmt seien, wird die debatte geschlossen und antrag Ib angenommen. Dasselbe ist nach einigen unerheblichen bemerkungen mit dem antrage Ic der fall.

Zu antrag IIa bemerkt *prof. Klinghardt-Rendsburg*: „Ich möchte bloss mit einem worte die auffassung beseitigen, als ob wir etwa mit dem neueren unterrichte nach der imitativen methode nicht das alte mass grammatischer kenntnis erreichten. Soweit meine erfahrung geht, mit meinem unterrichte und demjenigen mancher anderer herren, ist noch keine beschwerde geführt worden, dass wir grammatisch nicht durchaus die durchschnittsleistung erreichten, und mit den übersetzungen gleichfalls. Ich wünschte aber sehr, dass die auffassung in der these läge, es solle uns gelegenheit gegeben werden, *ausserdem* weitere, hinzutretende leistungen zu zeigen im sprechen und freien schreiben und im wissen von realien. Dazu fehlt uns leider die gelegenheit. Wenn meine schüler in den abiturientenprüfungen seit jahren anstandslos ihre französischen aufsätze gut schreiben, so werden die arbeiten *ad acta* gelegt, eine mündliche prüfung gibt es nicht, und dann wundert sich die welt, dass sie von den in aussicht gestellten leistungen nichts sieht. Darum soll uns gelegenheit gegeben werden zu zeigen, was wir bei unseren schülern mit unserer methode *mündlich* erreichen.“

Von einer seite wird das bedenken erhoben, these IIa suchte den behörden weisungen zu geben, wie sie bei revisionen einer anstalt zu verfahren habe.

*Prof. Victor* weist diese auffassung zurück. „Wir sprechen nur wünsche aus. Allerdings möchte ich durch diese these die behörden veranlassen, ein wenig darüber nachzudenken, ob es angängig ist, einfach nach dem alten masse der grammatik einen lehrer, eine schule zu messen, die ihren unterricht nach der neuen methode gestaltet haben.“

*Prof. Klinghardt* beantragt, am schlusse des satzes IIa zu sagen: „dass . . . nicht nur nach dem massstabe der alten“ u. s. w.

*Prof. Victor* erklärt sich damit einverstanden.

*Prof. Stengel*: „M. h., wir wollen hier einen wunden punkt beführen, der die schuld an diesen klagen trägt. Woran liegt es denn, dass gegenwärtig die vertreter der modernen richtung nach altem masse gemessen werden? Es liegt eben einfach daran, dass in den kontrollirenden beamten nicht die fähigkeit vorhanden ist, die herren so zu beurteilen, wie sie beurteilt werden müssen: nach ihren leistungen; es liegt daran, dass wir lauter altphilologische oder theologische schulräte haben. So lange wir keine sachverständigen schulräte für uns neuphilologen haben, wird's nicht anders!“ (Lebhafter beifall.)

Auch *dir. Walter-Frankfurt* hält den satz IIa für bedeutsam. Es müsse von den revidirenden herren wirklich genau festgestellt werden: was leisten die schüler *in ihrer art*? Darauf hätten sie ein recht. (Beifall.)

*Obl. Haack-Köln* schliesst sich dem an und beantragt, der these weiter den zusatz zu geben: „nicht nur nach dem alten beurteilt, sondern auch gelegenheit gegeben werde, die besonderen leistungen zur anschauung zu bringen“.

*Prof. Victor* erklärt sich auch damit einverstanden.

Der antrag IIa wird darauf in der amendirten form fast einstimmig angenommen. Es folgt die beratung des antrags IIb.

*Reallehrer Werr-München* schlägt vor, eine kleine einschränkung eintreten zu lassen und den worten „eine freie arbeit“ hinzuzufügen „eventuell eine nachbildung“; denn das sei die thätigkeit, die die jugend viel mehr zu leisten vermöge als eine rein produktive.

*Prof. Koch-Berlin* bemerkt dazu — was *prof. Victor* bestätigt — dass mit der forderung von „freien arbeiten“ in dem ursprünglichen antrage gar nichts anderes gemeint sei; es seien eben nachbildungen darunter verstanden.

Bei der abstimmung wird jedoch die hinzufügung der worte „eventuell eine nachbildung“ angenommen, desgleichen der nachsatz von IIb: „wenigstens aber bei der übersetzung in das deutsche auch das fremdsprachliche diktat als leistung in anschlag gebracht werde“.

Von einem redner wird es als misstand gerügt, dass es den schülern erlaubt sei, das wörterbuch in der prüfung zu benutzen; er



möchte in die these aufgenommen wissen, dass der gebrauch des wörterbuches verboten werde.

*Prof. Kasten-Hannover* macht dagegen geltend, dass nach der amtlichen vorschrift in den prüfungen keine grösseren anforderungen gestellt werden sollen als bei den klassenleistungen. Wenn der schüler aber zu hause einen in der klasse aufgegebenen fremdsprachlichen aufsatz fertige, dann werde er, wenn ihn sein gedächtnis im stiche lässt, das wörterbuch zu rate ziehen. Es müsse also auch bei den prüfungen der gebrauch des wörterbuches im vollen umfange gestattet werden.

Die versammlung lehnt es ab, die frage des lexikons in den satz IIb hineinzubringen, und nimmt denselben dann im ganzen in der ursprünglichen fassung und unter hinzufügung der worte „eventuell eine nachbildung“ an.

Es folgt die diskussion des antrags III.

*Prof. Suchier-Halle:* „M. h., ich möchte für meine person gegen diese forderung protestiren und möchte Sie bitten, gleichfalls protest zu erheben. Herr prof. Vietor hat selbst gesagt, dass das latein für die neuphilologen unentbehrlich ist; er meint allerdings, dass es auf der universität noch gelernt werden kann. Sie werden mir aber zustimmen, dass ein neuphilolog seine akademischen semester ganz ausnutzen muss, wenn er ein tüchtiger lehrer werden will, und dass sein beruf auf der universität und in späterer zeit besondere anspannung erfordert. Es ist aber ein himmelweiter unterschied, ob er das latein erst auf der universität lernt oder schon von der schule mitbringt. Wenn Sie aber diese these annehmen wollen, möchte ich Sie bitten, sich zu vergegenwärtigen, dass Sie dreierlei damit erreichen werden:

1. dass die höhe der bildung der neuphilologen bedenklich heruntersetzt wird;
2. dass der wissenschaftliche betrieB an den universitäten schwer geschädigt wird, und
3. dass Ihre soziale stellung darunter leidet.

Herr prof. Vietor hat gesagt, der sprachmeister sei tot und begraben; wenn Sie aber einen solchen beschluss fassen, so erhebt der alte sprachmeister wieder aus dem grabe.“

*Prof. Wagner-Halle* spricht sich in gleichem sinne aus. Die schule müsse die elemente der modernen nationalen bildung der hauptsache nach enthalten, nämlich ausser dem nationalen selbst das altertum — besonders griechentum — das christentum und das moderne. Demnach gehöre auch das griechische in den lehrplan der anstalten, die auf die universitätsstudien vorbereiten.

Auch *prof. Meyer-Lübke-Wien* warnt auf grund der in Österreich gemachten erfahrungen dringend vor annahme des antrags. Die studienzeit des neuphilologen werde durch die notwendigkeit, das lateinische noch nachzuholen, zu sehr zerrissen.

Ebenso erklärt sich *prof. Sievers-Leipzig* lebhaft gegen die forderung, den abiturienten der oberrealschulen die berechtigung zum studium der neueren sprachen zu gewähren. Er sagt: „Ich bin der meinung, dass für den künftigen philologen der durchgang durch ein gymnasium die einzig wahre und richtige vorbildung ist. Wollen Sie das noch mehr abschaffen, als es leider bereits geschehen ist, so mögen Sie es thun, aber verzeihen Sie einem manne, der auf der seite der universitätslehrer steht, wenn er sagt: Sie werden dadurch eine blühende sache untergraben und zu fall bringen.“

*Prof. Viotor*: „Es hat kaum einen zweck, wenn ich noch einmal das wort ergreife; meinen standpunkt habe ich dargelegt, meine begründung haben Sie gehört, was ich noch sage, kann nichts wesentlich neues sein. Es sind hier wohl ein halbes dutzend bedeutende leute gegen mich — ich kann eben nur meine meinung vertreten. Sie sagen: das lateinische können die neuphilologen nicht entbehren; darin stimme ich mit Ihnen überein. Sie meinen nur, es müsse auf der schule angeeignet werden, das sei nötig. *Prof. Wagner* hat nun gesagt: man brauche auch das griechische, und weiter — damit kommt er mir wieder entgegen — auch das französische und englische müsse der neuphilologe auf der schule getrieben haben. Es ist auch von mathematik die rede gewesen, und ich gehe so weit, zu sagen: auch naturwissenschaften und mathematik sollten von uns gründlich auf der schule betrieben sein. Denn wir sind einseitig, und ich glaube, gerade die gelehrtesten sind es am meisten, sie *müssen* es sein. Es geht schliesslich nicht, dass alles die schule thut, es muss manches nachgeholt werden. Was wir nicht nachholen, das fehlt uns, wie an fachbildung, so an allgemeiner bildung. Ich halte es z. b. für schauderhaft ungebildet in naturwissenschaftlicher hinsicht, wenn ich mir nicht klar bin, was mich befördert, wenn ich mit der elektrischen bahn fahre. Als gebildeter mann müsste ich das wissen. Mag meinerwegen ein romanist, der wesentlich die gelehrte seite seines faches im auge hat, ein germanist, der das gleiche thut, mögen die das lateinische und griechische, das auf dem gymnasium geboten wird, für die wichtigste vorbildung halten: wer aber die neuphilologischen fächer auf der schule im zusammenhang mit dem praktischen leben vertritt, der braucht mindestens ebenso nötig auch jene praktischeren dinge. Ich spreche nicht als utilitarier, die sache ist für mich sehr ideal. Wenn wir neuphilologen nicht im vollen zusammenhange mit der gegenwart, mit der lebendigen kultur sind, so müssen wir scheitern.“ (Lebhafter beifall.)

*Prof. Stengel*: „Ich will nicht hintanstellen, meinerseits zu bekennen, dass ich das latein für selbstverständlich für den neuphilologen halte. Aber die jungen leute werden nicht immer gerade in die schulen hineingebracht, für die sie nachher, wenn sie reifer geworden sind, sich besonders eignen. Ich halte es für eine unbilligkeit, wenn man jemand, der durch das schicksal in eine für ihn weniger geeignete schulform



hineingebracht und da fertig ausgebildet worden ist, einfach sagt: ich verschliesse dir nun ohne weiteres die weiterbildung. (Lebhafter beifall.) Das naturgemässe wird für den neuphilologen sein, dass er seine vorbildung auf einer schule gewinnt, die ihm gerade die basis gibt, die wir für notwendig halten. (Sehr wahr!) Das ist das naturgemässe; aber es ist nicht das einzig mögliche. Wir müssen *die möglichkeit* offen halten. Ich will freiheit gewähren, ich will endlich dieses monopol, wie es zweifellos vorhanden ist, abgeschafft sehen. (Lebhafter beifall.) Das gymnasium kann jetzt für alles vorbilden, und dass gegenwärtig von den gymnasien so und so viele neuphilologen kommen, die tatsächlich nicht dafür geeignet sind, darüber ist gar kein zweifel. Ich will nicht sagen, dass jeder realabiturient besseres leistet als der gymnasialabiturient. Ich entscheide darüber nicht, ich frage einfach: was leistest du? Die forderung müssen wir stellen, dass der neuphilologe im examen das zu leisten hat, was wir für notwendig halten. Aber ich wünsche freie luft für alle, die sich für befähigt halten; und wer es nicht leisten kann, der mag zu grunde gehen! (Lebhafter beifall.)

*Obl. Haack* weist darauf hin, dass kürzlich in einer gymnasiallehrerversammlung, in der der bekannte Oskar Jäger präsidiert habe, diese gleichstellung einstimmig angenommen worden sei. Auch Matthias, Cauer-Düsseldorf und andere seien vollständig für die gleichberechtigung.

Mehrere herren verzichten auf das wort. Es folgt die abstimmung. Satz III wird mit 95 gegen 55 stimmen angenommen.

*Prof. Stengel* schlägt im anschluss an die thesen von Vietor folgende resolution vor:

„Gegen die verwendung der von deutschen unterrichtsverwaltungen ausgeworfenen neuphilologischen reisestipendien zu gunsten neuphilologisch nicht vorgebildeter lehrkräfte legt der 9. neuphilologentag im interesse des neuphilologischen unterrichts verwahrung ein.“ (Beifall.)

Die resolution wird ohne debatte mit grosser mehrheit angenommen.

Es folgt punkt 3 der tagesordnung.

*Prof. Stengel*: „Die gesellschaft für deutsche erziehungs- und schulgeschichte hat mich ersucht, an die versammlung die bitte zu richten, dass jemand, der sich besonders für die geschichtliche entwicklung des französischen unterrichts interessirt, sich bereit finden möchte, in den publikationen der gesellschaft eine typische ältere französische grammatik herauszugeben und zu kommentiren. Ich möchte dringend bitten, dass sich jemand bereit erklärte, diese aufgabe zu übernehmen, einmal aus dem rein sachlichen grunde, dass eine derartige arbeit für die lösung auch der methodenfrage äusserst wichtig sein muss, indem dadurch aufklärung geschaffen wird, ob sich ein wirklich fester gang in der entwicklung des neuphilologischen unterrichts, speziell des französischen, nachweisen lässt, und zweitens, weil

es mir wünschenswert scheint, dass wir gegenwärtig, wo wir doch hoffentlich in der aufstrebenden richtung sind, uns der ehre nicht entziehen, auch an den arbeiten dieser gesellschaft, die von reichs wegen unterstützt und gefördert wird, uns zu beteiligen.\*

Den letzten punkt der tagesordnung bildet der vortrag des privatdozenten dr. M. Friedwagner (Wien) über *Frau von Staëls anteil an der romantischen bewegung in Frankreich*. Ausgehend von der definition Brunetières, nach welcher die romantik unter dem dreifachen einflusse der französischen revolution, der nordischen litteratur und der deutschen philosophie entstanden sei, untersucht der vortragende, bis zu welchem grade von einer förderung dieser drei faktoren durch Staëls werke gesprochen werden könne. Er geht bei dem ersten punkte auf ihr verhältnis zu J. J. Rousseau ein und zeigt, wie sich sein einfluss in ihren jugendarbeiten und noch in *Delphine* und *Corinne* widerspiegle. Neben neuen, fruchtbringenden gedanken, wie der erkenntnis vom werte der deutschen und englischen litteratur, von der entbehrlichkeit der klassischen mythologie und der bedeutung der melancholie in der dichtung, fanden sich bei Staël viele ansichten, die sie noch ganz im banne des 18. jahrhunderts befangen zeigten. Dieses schwanken sei auf die grosse empfänglichkeit für fremde einflüsse bei ihr zurückzuführen. Auch ihr buch *Über Deutschland* überschätze man, da vor und neben Staël noch viele schriftstellernde emigranten deutschfreundlich aufgetreten seien. An der verbreitung der deutschen philosophie in frankreich habe frau v. Staël kaum ein verdienst. Trotz dieser einschränkungen — damit schliesst der redner — die er habe machen müssen, habe er die berechtigung ihres ruhmes nicht anzweifeln wollen.<sup>1</sup>

Schluss der sitzung 2 uhr.

#### ZWEITE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 6. juni, vorm. 9 uhr.

Auf der tagesordnung dieser wie der folgenden sitzung steht die *beratung der Wendtschen thesen*.

Dieselben haben folgenden wortlaut:

In erwägung, dass die beherrschung der fremden sprache das ideale ziel des unterrichts darstellt und dass die fremde sprache das naturgemässe mittel ist, um in die erkenntnis des fremden volkstums einzudringen, spricht sich die hauptversammlung für folgende leitsätze aus:

1. Die *unterrichtssprache* ist französisch oder englisch. Besonders schwierige stellen können deutsch interpretirt werden.
2. Die fremde sprache wird *nicht* getrieben, um daran die *muttersprache* zu lernen.
3. Das *übersetzen in die muttersprache* beschränkt sich auf die fälle, wo formelle schwierigkeiten dazu zwingen.
4. Das *übersetzen in die fremdsprache* ist nur gelegentlich zu üben.

<sup>1</sup> Nach einem referate im *Leipz. Tagebl.*



5. Die grammatik wird übersichtlich zusammengefasst und in einzelnen kapiteln, auch durch vergleich mit den erscheinungen anderer sprachen, vertieft. Im übrigen wird im anschluss an die lektüre die stilistisch-idiomatische seite der fremden sprache betont, für synonymik und etymologie das verständnis geweckt.
6. Die *klassenlektüre* — im mittelpunkte des unterrichts stehend — berücksichtigt vorwiegend die moderne prosa. Die auswahl ist nach folgenden gesichtspunkten zu treffen:
  - a. Die *klassenlektüre* hat in erster linie die kenntnis des fremden volks in bezug auf sitten, gebräuche und wichtigste geistesbestrebungen zu vermitteln. Es empfiehlt sich, in jeder klasse ein hauptwerk aus der schönen litteratur zu lesen, ausserdem für *obersekunda*: die feste einprägung des äusseren geschichtlichen rahmens, der geographie des landes und topographie der hauptstadt, soweit dies nicht schon früher erfolgt ist; für *prima*: die einföhrung in die für die gegenwärtigen zustände entscheidenden perioden der geschichte; besprechung bedeutsamer tagesereignisse.
  - b. Das technologische ist in bescheidenem umfange zu berücksichtigen.
  - c. Von dichterischen werken sind solche von hervorragender bedeutung und mit nationaler färbung zu bevorzugen. (*Resolution*: auf grund der feststellungen des kanonausschusses ist eine genaue sichtung des vorhandenen lektürematerials vorzunehmen.)
7. Litteraturgeschichte als solche ist ausgeschlossen.
8. Die *privatlektüre* kann neben (vorwiegend modernen) litteraturwerken aller art auch wissenschaftliche und technische abhandlungen umfassen.
9. *Deklamationen*, besonders dramatischer szenen, bei schulfeiern, erscheinen als ein wesentliches förderungsmittel.
10. Jährlich sind 8—10 freie *schriftliche arbeiten* anzufertigen, etwa zur hälfte unter klausur; sie tragen den charakter der nach-erzählung oder nachbildung. Doch können auch geeignete deutsche stoffe in der fremden sprache wiedergegeben werden. Ausserdem diktate und gelegentliche musterübersetzungen.

*Prof. Stengel-Greifswald* eröffnet die sitzung mit der mitteilung, dass ihm der auftrag zu teil geworden sei, an diesem tage die verhandlungen zu leiten, da herr prof. Hartmann, obgleich er erfreulicherweise wieder in der versammlung habe erscheinen können, dazu seiner heiserkeit wegen noch nicht im stande sei.

Zur eröffnug der debatte erteilt er das wort zunächst dem referenten *prof. Wendt-Hamburg*. Dieser führt in längerer rede aus: In Wien sei der wunsch ausgesprochen worden, die thesen möchten in den fachzeitschriften recht eingehend besprochen werden. Das sei im letzten

jahre, bis in die letzten tage herein, in ausgiebigster weise geschehen. Ob die thesen eine mehrheit finden würden, darüber eine vermuthung aufzustellen, fehle ihm jeder anhalt. Wie aber auch das urtheil der versammlung ausfallen möge, er sei der festen überzeugung, dass alle, freunde wie gegner, hierher gekommen seien mit demselben idealen ziele: zum besten des neusprachlichen unterrichts zu wirken. Dass es zu einem heftigen zusammenstosse der meinungen kommen werde, befürchte er nicht; die debatte werde ohne zweifel von beiden seiten im geiste der versöhnlichkeit geführt werden.

Der redner geht nun auf die besprechung der gegen seine vorschläge erhobenen einwände ein. Es seien darunter viele recht ernsthafte und beachtenswerte, viele freilich gingen auch aus schiefer oder falscher auffassung hervor. Letzteres beruhe hauptsächlich auf dem in Wien begangenen irrthum, seinen vortrag mit dem des herrn Winkler zu kombiniren, sie beide als gegner hinzustellen. Winkler und er seien überhaupt gar keine gegner. Winkler habe niederreissen wollen, während er selbst in einem ganz anderen theile des gebäudes einen aufbau vorhatte. Er habe ausdrücklich konstatiert (seite 67 der wiener verhandlungen): „Ich enthalte mich jeder kritik dieses zustandes im einzelnen; ich halte eine kritik für um so überflüssiger, als ich behaupte, dass nach meinen vorschlägen alle in die oberklassen eintretenden schüler mit erfolg weiter unterrichtet werden können. Selbstverständlich wird dieser erfolg in höherem grade bei den schülern erzielt werden, welche während der sechs jahre noch etwas anderes gelernt haben, als exerzitien und extemporalien zu schreiben.“

Unter den fachgenossen, die gegen seine thesen aufgetreten seien, nennt der redner die herren geh. rat Münch und Mangold. Er erkennt nicht die grossen und rühmenswürdigen verdienste des ersteren um die förderung der reform; nur habe Münch seiner verstimmung darüber, dass die reformer nach dem ersten schritte nicht stille stehen oder gar wieder zurückgehen, sondern konsequent sein und ihre bestrebungen bis ans ziel verfolgen wollten, nicht in der form ausdruck geben sollen, dass er von einem „agitatorisch-deklamatorischen“ vorgehen sprach. Mangold habe gar das wort „revolution“ gebraucht und von einem „gewissen terrorismus“ geredet, mit welchem von dem referenten vorgegangen werde. Thatsächlich wollten er und seine freunde nichts weiter als die lehrpläne von 1892 fortbilden. So gut sich, wenn auch nur allmählich, die reformbestrebungen in den unteren und mittleren klassen bahn gebrochen hätten, so sei auch zu hoffen, dass allmählich die ansichten über die oberklassen eine wandlung im sinne der reform erfahren hätten, die sich auch vielleicht schon heute dokumentiren werde.

Ein haupteinwand der gegner sei: das können wir nicht leisten oder noch nicht leisten. Das bestreite er rundweg. Für solche, die es ebenso gut könnten wie etwa Walter und Klinghardt, wenn sie nur wollten, sei dieser einwand fast beleidigend. Und wenn wir es nicht



leisten könnten, so wären wir um so mehr verpflichtet, die ziele so festzulegen, wie er es vorschläge, sonst versauerten wir alle und ver-lören die fähigkeiten, die wir von der universität mitbringen. Wir wollten durch die beschäftigung mit höheren zielen doch fortschreiten und lernen und trotz der strapazen der erhöhten anstrengung die geistigen fähigkeiten in frischer jugendlichkeit erhalten durch stets neue forderungen, die wir an uns stellen in bezug auf unseren ver-kehr mit den schülern; und zur erfüllung dieses höheren ziele sei die alte methode nach langjähriger erfahrung überhaupt nicht geeignet.

Die folge der annahme seiner thesen werde allerdings wohl sein, dass die zahl der philologen im älteren sinne immer kleiner, die der neusprachler dagegen, die die sprache beherrschten und damit eine gründliche kenntnis der realien verbänden, immer grösser werden würde. „Heraus aus dem nominalismus zum realismus! das muss die parole sein. — Wir wollen bloss, dass nicht allein die sprache das wissenschaftliche objekt ist, an dem der student lernt. Sie ist nur das vehikel, um in die kenntnis des fremden volkstums einzudringen.“ Wie man das an einem schulschriftsteller mache, dafür habe prof. Wülker ein ganz klassisches beispiel durch die art gegeben, in der er das leben Dickens' in seinen vorlesungen und in seinem seminar behandle. Dass sich die reformer nach dem worte richteten, dass die grammatik nur die magd sein solle, sei richtig; dass aber den von ihnen unter-richteten jungen leuten die grammatik fehle, sei durchaus hinfällig. Die leistungen in den abiturientenprüfungen und die von Walter und Klinghardt veröffentlichten arbeiten seien in dieser richtung beweis-kräftig.

Die anforderungen, die bei anwendung der neuen methode an die lehrer gestellt würden, seien allerdings ausserordentlich gross. „Aber dieses plus an physisch-intellektueller leistung wird nach unseren erfahrungen reichlich aufgewogen durch die freude, mit der wir sehen, dass wir in unserer thätigkeit jung bleiben, ja, ich möchte fast sagen: jünger werden.“ (Beifall.)

„Das erhebende gefühl, mit der jugend in steter und inniger be-rührung zu stehen, prägt sich bei keiner methode, bei keiner stunde so glänzend aus wie bei der neuphilologischen, wenn wir sie im sinne der thesen auffassen. Es ist eine art elektrizität zwischen lehrer und schüler. Den lehrer möchte ich sehen, der, nachdem er die methode einmal angefangen hat, wieder zurückkehren möchte zu der alten und das plus von arbeit nicht mit in kauf nähme, um sich täg-lich mit der jugend an diesem frischen born zu erquicken.“ Einer der kritiker habe den redner den „idealist des realismus“ genannt, und er akzeptire das. Er sei der meinung, dass die betonung der realien in den oberen klassen zu einem idealismus führt, wie ihn der betrieb der alten sprachen und der alte betrieb der neueren sprachen schon lange nicht mehr aufweist. Das schlagwort von der „idealen

bildung" eigne er sich nicht an. Meist rühmten sich diejenigen des idealismus am meisten, die desselben am stärksten entraten.

Der redner betont zum schluss, dass von einem zwange, als ob nur nach seinen vorschlägen gearbeitet werden müsse, in keiner weise die rede sei, also auch nicht von einem „terrorismus“ gesprochen werden könne. Bei der debatte wolle man sich gegenwärtig halten, dass es sich nur um die *oberklassen der realanstalten* handle, so dass alle anderen klassen und schulgattungen damit von vornherein aus der besprechung ausschieden.

*Obl. dr. Borbein-Hannover* ist der meinung, dass eine nutzbringende diskussion, vor allem aber eine abstimmung über die thesen nur seitens der herren stattfinden könne, die thatsächlich in den oberklassen von realanstalten unterrichten. Die anderen — so hervorragend sie sonst als pädagogen auch sein möchten — seien in dieser frage doch mehr theoretiker. Er beantragt deshalb: „Da die versammlung sich nur zum kleineren theile zusammensetzt aus lehrern, welche den fremdsprachlichen unterricht in den oberen klassen einer realanstalt erteilen, erklärt sie sich für nicht kompetent, die Wendtschen thesen in der jetzigen fassung bindend als leitsätze durch abstimmung anzunehmen oder abzulehnen. Die versammlung tritt in die beratung über die thesen ein in dem sinne, dass sie zur klärung über die in den oberen klassen zu befolgende unterrichtsmethode diene.“

*Prof. Klinghardt-Rendsburg* unterstützt den antrag; ein solcher beschluss werde das gute haben, dass sich jeder redner rechenschaft geben müsse, ob er faktisch kompetent oder nur theoretisch interessiert sei.

*Obl. dr. Reichel-Breslau* bekämpft den vorschlag. Schon der umstand, dass die thesen auf die tagesordnung des neuphilologentages gestellt seien, beweise, dass jeder anwesende kompetent sei.

Der Borbeinsche antrag wird abgelehnt. Es beginnt die diskussion. Auf eine aus der versammlung gestellte anfrage konstatirt zunächst

*prof. Wendt* aus dem offiziellen wiener bericht s. 66: „Was sich oberrealschule und realgymnasium nennt, gehört ohne weiteres zu den realanstalten; aber Sachsen und Bayern haben keine oberrealschulen, und in Württemberg entspricht den oberrealschulen die sog. realanstalt; wiederum ist die österreichische realschule oder oberrealschule mit ihren 7 klassen zum theil hierher zu rechnen.“

Zu § 1 der thesen kennzeichnet *reallehrer Werr-München* seinen standpunkt als den des gemässigten reformers. Von diesem standpunkt aus empfiehlt er den ersten satz der these 1 dringend zur annahme, bittet aber den zweiten satz zu streichen, da, wenn die übersetzung wegfallen und nur die interpretation bleiben solle, sich schwer feststellen lassen werde, ob bei den schülern das nötige verständnis erreicht ist.



*Dir. Quiehl-Kassel* bemerkt, dass auch er zu der gemässigten reform gehöre. Er halte es für selbstverständlich, dass wer französisch unterrichtet, als ziel des unterrichts hinstelle, die schüler einigermaßen zur beherrschung der sprache zu bringen, und dass die unterrichtssprache naturgemäss nur die fremdsprache sein könne. Es scheine ihm notwendig, dass der lehrer selbst recht ausgiebig spricht. Seine methodische kunst werde dieser dadurch zeigen können, dass er die schüler, was nicht leicht sei, dahin bringe, an das selbstthätige sprechen heranzugehen. Das blosse frage- und antwortspiel schaffe wenig nutzen; es sei nur der erste schritt. Auch die angabe des inhalts des gelesenen arte leicht zu gedächtnis-übungen aus, die nicht sehr fruchtbringend seien. Die kunst des lehrers werde darin bestehen müssen, den stoff, der an der fremden sprache gewonnen worden ist, lebendig zu machen. Immer bleibe aber die hauptsache, dass die schüler mut bekommen, selbst viel zu sprechen. „Es ist wichtiger, dass der schüler überhaupt spricht, als dass er korrekt spricht“, sage *Wendt* in seinem wiener vortrage, und das billige er durchaus. In den lehrplänen sei es verboten, dass die grammatischen erläuterungen in der fremden sprache gegeben würden. Das könne aber sehr wohl in den oberklassen geschehen. (Sehr richtig!) Es gebe kein gebiet, das nach den technischen ausdrücken so leicht beherrscht werden könne wie das grammatische. (Beifall.)

*Prof. Kaphengst-Elberfeld* steht gleichfalls auf dem mittleren standpunkte und ist auch der ansicht, dass die fremde sprache das mittel sein soll, mit dem man in der lektüre wirkt. Er hält es aber für nötig, dass es gestattet werde, bei sprödem stoff in der lektüre, bei der erklärang grammatischer feinheiten und bei der definition synonymmer ausdrücke die muttersprache heranzuziehen. Er stellt den antrag: „Die unterrichtssprache ist in der lektüre, soweit ein spröder stoff nicht durchaus eine erklärang in der muttersprache verlangt, französisch und englisch.“

*Prof. Wilkens-Bremen:* Alle anwesenden seien erfahrene schulmänner und wüssten sehr gut, wann die anwendung der fremden sprache angebracht sei und wann nicht. Deswegen wünsche er nicht, dass der § 1 geändert werde. Der bremer verein sei zu der überzeugung gekommen, dass es bei grammatischen auseinandersetzungen in allen fällen nicht rätlich sei, sich der fremden sprache zu bedienen, und ebenso nicht bei der interpretation von schwierigen schriftstellern. Die mitglieder fürchteten auch, dass, wenn man die fremde sprache bei der erklärang von schriftstellern in zu ausführlicher weise benutze, die erklärang selbst sich auf einem zu niedrigen niveau bewegen würde. Deswegen möchten sie diesen paragraphen gern unverändert angenommen, aber so verstanden sehen, dass die fremde sprache nicht angewendet zu werden braucht, wenn es im interesse der sache liegt, sie *nicht* anzuwenden.

*Obl. dr. Wächter-Magdeburg* findet, zu den bedenken, die über den ausschliesslichen gebrauch der fremdsprache vorgebracht worden seien, komme noch ein äusserliches moment hinzu: die erschöpfung der lehrer und schüler. In fremder sprache denken sei etwas anderes, als wenn man sich deutsch äussern könne. Darum sollte es dem einzelnen überlassen bleiben, von der deutschen sprache gebrauch zu machen, wenn die dauernde anwendung der fremdsprache über seine kräfte geht. Die these enthalte alles wünschenswerte, wenn sie einfach laute: „Die unterrichtssprache ist thunlichst französisch oder englisch.“ (Beifall.)

*Prof. Klinghardt* hat in einigen punkten andere erfahrungen gemacht als *dir. Quiehl*: von irgend einer schwierigkeit, den schülern mut zum sprechen zu machen, habe er noch nichts erfahren. Durch das stellen korrekter fragen, auf die er sich gründlich vorbereiten müsse, lerne der schüler sehr viel. Endlich sei die wiedergabe des gelesenen, besonders wenn der lehrer eingreife, keine bloss äusserliche gedächtnisübung, sondern für die dauernde einprägung des stoffes sehr wesentlich.

*Prof. Schmeding-Duisburg* spricht sich dafür aus, wenn irgend thunlich die muttersprache nicht zu gebrauchen. Es sei vom übel, aus einem idiom in das andere zu springen.

*Dir. Quiehl* bemerkt, dass er durchaus in keinem gegensatze zu *prof. Klinghardt* stehe. Er achte diese übungen für ganz nützlich, habe aber davor warnen wollen, dass man sich bei frage und antwort zu eng an den wortlaut halte und sich bei inhaltsangaben etwa auf wörtliche wiederholung des gelesenen beschränke. In der weise des herrn *Klinghardt* zu verfahren, sei dagegen dringend zu raten.

*Reall. Werr* empfiehlt die annahme des Wächterschen antrags.

*Prof. Kaphengst* zieht den seinigen zurück.

*Prof. Wendt* stellt hierauf fest, dass es wohl die einstimmige meinung der versammlung sei, dass die benutzung des französischen und des englischen in der stunde als das naturgemässe zu gelten habe. (Sehr wahr!) Damit konstatiere er einen ganz ungeheuren fortschritt, den die neuphilologische lehrerschaft in Deutschland im sinne der neuen methode dokumentire. (Beifall.) Er warnt aber vor dem worte „thunlichst“. Man gebe da mit der einen hand und ziehe mit der anderen zurück. Als selbstkontrolle, wenn man sich frage, ob man im einzelnen falle mit französisch und englisch nicht ebenso weit komme wie mit der muttersprache, sei nach seiner meinung der zusatz in seiner these die beste form.

Die these 1 wird mit 84 gegen 41 stimmen angenommen. Es folgt die erörterung der these 2.

*Dir. Walter-Frankfurt a. M.* behauptet, der schüler lerne bei rechtem betriebe der fremden sprache doch für die muttersprache: „Wenn wir uns bemühen, die schüler möglichst schnell einzuführen in



das gesprochene wort, sie dahin zu bringen, gehörtes zu erfassen und sofort wiederzugeben, so gewinnen sie ausserordentlich viel für ihre sprachliche bildung im allgemeinen. Mit der entwicklung der befähigung, fremdsprachliche texte in dieser weise sofort frei wiederzugeben, steigert sich die gleiche fähigkeit für die muttersprache. Ich lasse mir öfters den in der fremden sprache frei vorgetragenen text auch deutsch frei wiedergeben. Die schüler treten dann vor die klasse und halten gewissermassen einen kleinen deutschen vortrag. Die schüler sollen auch ihren stil ausbilden lernen, und das lernen sie, wenn sie im französischen und englischen in dieser weise geschult werden, auch in der muttersprache.\* — Der redner teilt mit, dass an der Palmgrenschen schule in Stockholm und an prof. Schweitzers anstalt in Paris, die er beide aus eigener erfahrung kennt, in ähnlicher weise verfahren werde, und auch dort eine ganz merklliche förderung der muttersprache zu konstatiren sei.

*Obl. Borbein* spricht seine zweifel aus, ob nach diesen ausführungen die zweite these in der vorgeschlagenen form noch zur abstimmung kommen könne. Er stellt den antrag, der these folgenden wortlaut zu geben: „Die fremde sprache wird nicht direkt getrieben, um daran die muttersprache zu lernen. Davon unberührt bleibt der indirekt für die muttersprache herausspringende gewinn.“

*Prof. Schmeding-Duisburg* ist nicht der meinung, dass der satz: jede fremdsprachliche stunde sei zugleich eine deutsche stunde, eine berechtigung hat. Ein gewinn für die muttersprache lasse sich aber erzielen, wenn man in einer deutschen stunde einen fremdsprachlichen schriftsteller, etwa eine dichtung Byrons, mit aller erdenklichen sorgfalt übersetze und dann eine musterübersetzung vorlese, damit die schüler erkennen, was die sprache leisten kann.

*Prof. Wendt* ist mit den Walterschen ausführungen ganz einverstanden und akzeptirt den Borbeinschen antrag.

*Prof. Victor* beantragt, die worte „direkt“ und „indirekt“ darin zu streichen.

*Prof. Kaphengst* ist mehr dafür, die these 2 ganz fallen zu lassen. Auch

*direktor Strien-Halle* erscheint es bedenklich, und speziell für die oberrealschulen verhängnisvoll, jede fördernde einwirkung auf die muttersprache zu verneinen.

*Prof. Hartmann-Leipzig* (der zwar noch am sprechen gehindert ist, aber seine ansicht zu jeder einzelnen these schriftlich niedergelegt hat, welche meinungsäusserungen von dir. Walter verlesen werden) hält es für eine grosse täuschung, zu glauben, dass man an der fremden sprache seine muttersprache lernen könne. Dieses ziel lasse sich nur mit den mitteln der muttersprache wirksam erreichen.

In der abstimmung wird die streichung der these 2 mit 72 gegen 48 stimmen beschlossen. Es folgt these 3.

*Reall. Werr* hält es für höchst bedenklich, die übersetzung ganz fallen zu lassen, und beantragt streichung auch dieser nummer.

*Dir. Franke-Bitterfeld* stellt zu these 3 den zusatzantrag: „Das übersetzen in die muttersprache ist nicht entbehrlich, wenn ohne solche übersetzung die stoffliche und sprachliche auffassung durch die schüler nicht gesichert erscheint.“ Er begründet denselben damit, dass these 3 nur rücksicht auf die formellen, nicht auf die stofflichen schwierigkeiten nehme, zu deren hebung die übersetzung oft nicht entbehrlich sei.

*Prof. Kaphengst* befürchtet, dass die annahme dieser Wend-schen these die oberflächlichkeit im unterrichte der oberklassen zur folge haben könne, und stellt, zugleich im namen des vereins zu Elberfeld-Barmen, den antrag: „Bei der lektüre ist der text grundsätzlich ins deutsche zu übersetzen. Diese forderung schliesst nicht aus, dass von der übersetzung ins deutsche abgesehen wird, wenn anderweitig festgestellt ist, dass der schüler form und inhalt des gelesenen erfasst hat.“

Es beantragen weiter

*prof. Wilkens* die fassung: „Die übersetzung in die muttersprache ist regel. Bei leichten stellen kann davon abgesehen werden“,

und *oberl. Reich-Gross-Lichterfelde* den zusatz zu nummer 3: „Jedoch ist durch frage und antwort, durch disposition und inhalts-angabe festzustellen, ob der vorgelegte text in den geistigen besitz der schüler übergegangen ist.“

*Reall. Werr* zieht seinen antrag zu gunsten der letzten fassung zurück.

*Dir. Krummacher-Kassel* spricht sich für den Frankeschen antrag aus, der auch die anschauung des kasseler vereins wiedergebe.

*Prof. Klinghardt* ist gegen denselben. Sachliche schwierigkeiten liessen sich oft auch durch eine gute übersetzung nicht lösen, sondern nur durch interpretation.

*Obl. Wächter* meint, these 3 liege in these 1 mit enthalten, und nimmt daher den Werrschen antrag auf streichung der nummer 3 wieder auf.

*Obl. Reich* glaubt nicht, dass die these 1 die these 3 überflüssig mache. Er sei mit Frankes antrag ganz einverstanden, empfehle aber seinen eigenen, weil derselbe positiv gefasst sei.

*Prof. Hartmann* würde in der durchführung der these einen ausserordentlichen fortschritt sehen. Das übersetzen ins deutsche könne nur die ausnahme sein, nicht die regel. Die erreichung des zieles, dass lesen und verstehen zusammenfliessen, werde durch die nötigung zum übersetzen immer wieder gestört, und dabei biete das übersetzen noch nicht einmal eine bürgschaft für die richtigkeit der auffassung.

*Dir. Walter* betont, unter anführung eines falles, wo er das ver-



fahren vor einem vertreter des provinzial-schulkollegiums erfolgreich vorgeführt hat, dass selbst schwache schüler im stande seien, den einmal gelesenen stoff sogleich wiederzuerzählen. Die regel müsse sein: nicht übersetzen, sondern den stoff erfassen; das übersetzen dürfe nur die ausnahme sein, wenn allzu grosse schwierigkeiten vorlägen.

*Prof. Wendt* hält die gefahr, dass durch das mechanische übersetzen die oberflächlichkeit gefördert wird, für grösser, als die von der durchführung seines antrages befürchtete gefahr sei, weil das übersetzen es dem lehrer viel zu bequem mache. Bei einem eindringen mit den schülern in die fremde sprache komme erst ein wirklicher kontakt mit den schülern zu stande, ihre aufmerksamkeit sei viel intensiver als bei der mechanischen übersetzung in die leichte muttersprache. „Ist es wichtiger, dass wir in der Walterschen weise mit den schülern in das reale leben des gelesenen eindringen, oder dass wir ein rein äusserliches verständnis herstellen?“ Durch die fassung seiner these sei ausgesprochen, dass das thor für das eindringen der muttersprache möglichst eng gemacht werden müsse. Werde der Kaphengst-sche antrag angenommen, dann sei alles umsonst gewesen, und er, der redner, bedaure, die ganze diskussion angeregt zu haben.

In der abstimmung wird der antrag auf streichung gegen eine verschwindende minorität abgelehnt, die these 3 mit 75 stimmen angenommen.

Halbstündige pause.

Nach wiedereröffnung der sitzung gibt *geh. hofrat prof. Wülker* bekannt, dass gestern vom festmahle aus an ihre maj. den deutschen kaiser und den könig von Sachsen huldigungstelegramme gerichtet worden sind; von letzterem ist heute die folgende antwort eingelaufen:

„Sibyllenort schloss. Ich danke dem in Leipzig versammelten 9. deutschen neuphilologentage herzlich für den mir zugesandten freundlichen gruss und freue mich sehr über die meiner regierung ausgesprochene anerkennung.“

Albert.\*

Wieder zur tagesordnung übergehend macht sodann der vorsitzende, *prof. Stengel*, die mittheilung, dass die neusprachlichen lehrer an den gymnasien durch den verlauf der diskussion sehr angeregt worden seien und sich gern darüber aussprechen würden, inwieweit die Wendtschen thesen auch auf die gymnasien anwendung finden könnten. Zu einer aussprache darüber werde am nächsten morgen vor beginn der sitzung eine sonderversammlung der sich für diese frage interessirenden herren im grossen sprechzimmer der universität stattfinden.

Es folgt die beratung über these 4.

*Prof. Schweitzer-Paris* teilt über seine erfahrungen als examiner bei dem *baccalauréat*, sowie als leiter eines seminars für künftige lehrer der neueren sprachen einige sehr drastische beispiele mit. Er sei zu der überzeugung gekommen, dass das übersetzen aus der muttersprache in die fremdsprache eine absolut unfruchtbare arbeit ist. Er

habe kürzlich dem unterrichtsminister über diese erfahrungen eingehend berichtet und von ihm die zusage erhalten, dass er, der minister, bei der kammer die abschaffung der übersetzungsarbeit beantragen werde. „Es ist bei Ihnen wie bei uns. Die reformbestrebungen können zu nichts führen, so lange bei den prüfungen übersetzungen gefordert werden. Wenn Gambetta sagte: *Le cléricisme c'est l'ennemi*, so sage ich: *Le thème c'est l'ennemi!*“ (Heiterkeit und beifall.)

*Obl. dr. Gundlach-Weilburg* weist auf die arge misshandlung hin, die die fremden sprachen hauptsächlich bei der mündlichen übersetzung erfahren: die aussprache leide furchtbar, von einem satzton sei keine rede mehr, es gebe gehacktes französisch oder englisch. Man müsse da auf den gedanken kommen: das übersetzen fördert nicht, es schadet.

*Prof. Vietor* hält es für seine pflicht, sich zu der these zu äussern, da er es sei, der vor 18 jahren gesagt habe: das übersetzen ist eine kunst, die die schule nichts angeht. Er müsse erklären, dass er auf diesem radikalsten aller radikalen standpunkte noch heutigen tages stehe. (Zuruf des prof. Knauer-Leipzig: Schlimm genug!) „Schlimm genug! sagt ein herr in meiner nähe. Schlimm genug allerdings, dass die erfahrungen, die ich seit 18 jahren gemacht habe, mich nicht von meinem unrechte haben überzeugen können. Schlimm genug!“ Der redner gibt sodann beispiele aus seiner erfahrung, um zu beweisen, dass die bei der übersetzungsmethode erzielten resultate die aufgewandte mühe nicht entfernt aufwiegen. „Derjenige kandidat der englischen philologie, der aus dem deutschen ins englische gut übersetzen kann, soll mir erst noch vorkommen, bis jetzt habe ich ihn nicht kennen gelernt. Ich würde mich sehr freuen, seine bekanntschaft zu machen. Ich würde ihm sehr gern zugestehen, dass er mehr kann als ich selbst; ich würde seinen verkehr weiter suchen, um von ihm zu lernen.“ Der redner spricht seine freude darüber aus, dass die versammlung die 3. these angenommen habe. „Wäre sie abgelehnt worden, so hätten wir, glaube ich, hier den beweis geliefert, dass es uns mehr um uns selbst als lehrer denn um die schüler zu thun ist. Im interesse der schüler ist es gewiss nicht, dass sie bis zum verlassen der schule in die muttersprache übersetzen. Wir wollen die jungen leute so weit bringen, dass sie die fremde sprache ohne übersetzung verstehen. Kommt so ein abiturient nach England oder Frankreich und liest dort seine zeitung, so wollen wir gewiss nicht, dass er sie erst ins deutsche übersetzt. Wenn Sie die 3. these nicht angenommen hätten, so hätten Sie zu *wenig* von dem abiturienten verlangt, nehmen Sie aber die 4. these nicht an, so verlangen Sie von dem schüler zu *viel*, und nicht aus rücksicht auf den schüler, sondern auf sich selbst. Sie wollen das übersetzen gar nicht um der schüler willen, wenn Sie ehrlich sein wollen — *Sie brauchen es einfach als kontrolle!* (Lebhafter beifall.)

Der *vorsitzende* bittet, möglichst nicht mehr auf die erledigten paragraphen zurückzugreifen.



*Obl. Banner-Frankfurt a. M.* meint, dass mit solch drastischen beispielen, wie sie angeführt worden seien, nichts bewiesen werde; theoretisch liesse sich auch das Gegenteil beweisen. Er selbst wolle das nicht versuchen, er überlasse das den gegnern der these, die jenen beispielen gegenüber mit ihren gegenteiligen erfahrungen nicht zurückhalten dürften. Er stehe vollständig auf dem standpunkte des prof. Vietor, glaube aber, dass die abschaffung der übersetzungen von einer wesentlichen vermehrung der stunden begleitet sein müsse, und dafür werde die regierung schwer zu gewinnen sein.

*Obl. Borbein* hält es gleichfalls für bedauerlich, wenn herren, die anderer meinung seien, ihre überzeugung nicht aussprechen. „Es gewinnt dann den anschein, als sei dem übersetzen in die fremde sprache hier ein leichtenbegängnis 1. klasse bereitet worden; und hinterher wird der widerspruch doch noch kommen. Was die these anlangt, so wundert es mich, dass die herren, die heute gesprochen haben, das wort ‚gelegentlich‘ darin lassen. Das müsste nach dem, was gesagt worden ist, fallen. Ich will es nicht beantragen, weil ich nicht ganz von der richtigkeit der ideen Vietors und seiner schule überzeugt bin. Ich glaube, wie herr dr. Banner, dass die schädlichkeit oder nutzlosigkeit des übersetzens in die fremde sprache noch nicht bewiesen worden ist. Thatsächlich drängt die wirklichkeit immer wieder darauf hin.“ Der redner führt als beispiel seine eigene, nach dem Frankfurter lehrplan eingerichtete schule an, wo die neusprachlichen kollegen immer wieder auf die übersetzung zurückkämen. Als gründe gibt er an: einmal, dass die übersetzung ein treffliches mittel sei, die gewünschte empirie herbeizuführen, und ferner, dass die gewöhnlich nicht genügend berücksichtigten hemmungen im unterrichte, wechsel im lehrpersonal u. s. w., in den oberen klassen immer wieder darauf hinführten, auf die übersetzung zurückzugreifen. Für einschränkung des übersetzens sei er auch; richtig betrieben habe es aber seine vorteile.

*Obl. Reichel* berichtet im gegensatze dazu von seiner schule, einer breslauer reformanstalt, dass fast alle seine kollegen das übersetzen in die fremde sprache mieden, weil die schule nicht zugleich diese aufgabe neben der anderen, in den geist der sprache einzuführen, lösen könne. Es lasse sich nur eins der beiden ziele verfolgen, nicht beides vereinigen.

*Prof. Klinghardt:* „Ich will nur das eine sagen: dass ich zur reform übergegangen bin, beruht darauf, dass ich jahrelang mit intensivster bemühung suchte, durch übersetzung grammatische korrektheit bei der mehrzahl meiner schüler zu erreichen. Es ist mir nicht gelungen. Da meinte ich: der lehrer, der nicht erreichen kann, dass grammatische korrektheit eintritt, muss es eben auf anderem wege versuchen. Nun kann ich sagen: meine schüler, auch die schwachen, sind zur grammatischen korrektheit gekommen, nachdem sie weniger

gehindert werden durch das übersetzen.\* Der redner fügt noch hinzu, dass er seinen primanern gegenüber stets jede verantwortung für das bei der übersetzung sich ergebende deutsch ablehne, ebenso wie er seinen sekundanern gegenüber immer sage, er übernehme wohl die garantie, dass bei der übersetzung ins französische die „regierungsseitig bestätigten regeln“ (heiterkeit) angewandt seien, nicht aber, dass es französisch sei. Für die freien arbeiten dagegen fühle er sich verantwortlich.

*Prof. Schmid-Grimma* bekennt sich als einen freund der reform, deren forderungen er auch zu erfüllen sich bestrebe. An den gymnasien aber sei das übersetzen nicht zu entbehren, sonst sei gefahr vorhanden, dass der unterricht bei den wenigen wöchentlichen stunden das grammatische rückgrat verliere.

*Prof. Schmeling-Duisburg*: „Die reformer haben vollständig recht, auf ihren forderungen zu bestehen. Wer das verfahren der reform ein wenig mitgemacht hat, der weiss: die schüler vermögen wort und idee nicht zu trennen; soweit ihr kreis reicht, haben sie in der fremden sprache den gedanken mit dem fremden wort verbunden. Der schüler merkt es selbst gar nicht, er drückt sich in der fremden sprache aus, unvollkommen zwar, aber er drückt sich doch aus. Wenn er aber in die prüfung geht, soll er sich die sache erst in der muttersprache durch den kopf gehen lassen; das ist ein prozess, den er noch gar nicht durchgemacht hat. Er ist bisher von der vorstellung sogleich auf den fremdsprachlichen ausdruck gekommen, nun soll er sie sich erst wieder in der muttersprache denken. Die reformer haben recht, wenn sie sagen: wir legen den schülern zu viel auf. Andererseits freilich werden die auf der alten schule vorgebildeten, die zum teil in leitenden stellungen sind, auch sagen: wir geben euch gelegenheit, eure grundsätze anzuwenden, aber wir geben das alte auch nicht aus der hand, wir wollen das auch behalten.“

*Obl. Borbein* reicht den antrag ein: „Das übersetzen in die fremde sprache gehört nicht in die schule“ und erklärt, selbst gegen seinen antrag stimmen zu wollen. Er meine nur, ein solcher antrag müsste von den herren Wendt oder Vietor gestellt werden, deren grundstimmung er doch wiedergebe, und hofft, dass einer der herren sich den antrag aneignen werde.

*Der vorsitzende*: „Ich glaube, das ist nicht ganz korrekt. Es geht nicht alles im leben so *stricte* grundsätzlich her. Was gedruckt vorliegt, ist eine art kompromiss der herren mit den verhältnissen, und ich meine, wir sind nicht berechtigt, ihnen ein intransigententum aufzudrängen, das sie selbst nicht haben. — Der antrag wird aus der versammlung nicht unterstützt und ist damit abgelehnt.“

*Prof. Hartmann* äussert sich dahin, dass das übersetzen in der schule nicht im vordergrunde stehen dürfe, da es im leben ganz selten gebraucht werde.



*Prof. Wendt* erklärt im schlusswort dr. Borbein gegenüber das wort „gelegentlich“ mit dem hinweis auf die voraussetzungen, die er in seinem aufsatze in den *N. Spr.* aufgestellt habe. Sonst sei er der meinung Vietors: das übersetzen ist eine kunst, die nicht in die schule gehört. Die grammatische sicherheit gewinne nichts dadurch, wie auch aus den ausführungen der herren Walter und Klinghardt hervorgehe, denen gegenüber die herren Banner — dessen stellung zur these ihm übrigens nicht recht klar geworden sei — und Borbein nur eine kurze erfahrung in die wagschale zu werfen hätten.

*Obl. Banner* kennzeichnet darauf noch einmal in bestimmterer weise seinen standpunkt dahin, dass er gegen das übersetzen sei, dass aber nach seiner meinung wegen der nicht genügenden zahl der zur verfügung stehenden unterrichtsstunden und der vorbildung der lehrer die these sich noch nicht durchführen lasse.

Der *vorsitzende* weist im anschluss daran noch einmal darauf hin, dass es sich bei den thesen nicht um die gymnasien mit ihrer geringen stundenzahl handle.

In der abstimmung wird die these 4 dann mit grosser mehrheit angenommen. Es folgt die besprechung von these 5.

*Dir. Walter:* Manche von den besuchern, die an seiner schule hospitierten und teilweise mit vorurteilen in dieser beziehung kämen, gingen weg mit dem ausdruck der verwunderung, dass die schüler in der grammatik so sicher seien. Die reformer trieben eben auch grammatik, da sie wüssten, dass ohne sie der betrieb der sprachen nicht aufrecht zu erhalten sei. Es frage sich nur, wie sie und was getrieben werden müsse. Die beschränkte zeit zwingt dazu, sich auf die wichtigsten sprachgesetze zu beschränken und diese zum festen eigentum der schüler zu machen; die grammatik werde da zusammengefasst in einige kapitel, auch durch vergleich mit den erscheinungen anderer sprachen. Sie werde dadurch sogar den schülern sehr beliebt gemacht. Grosse kapitel des gelesenen und ganze bücher würden von ihnen auf gewisse grammatische erscheinungen hin untersucht, und das so aus der erfahrung heraus von den schülern gewonnene hafte sehr fest. Auf die stilistisch-grammatische seite müsse in den oberklassen durch sammlung von wortgruppen, wendungen u. s. w. viel gewicht gelegt werden; wenn aber das übersetzen auf das „gelegentliche“ eingeschränkt werde, dann werde zeit gewonnen zu mehr wissenschaftlicher arbeit, und die schüler könnten tiefer eingeführt werden in den sprachgeist selbst.

*Prof. Klinghardt:* „Ich kann nicht umhin, auszusprechen, dass es den geduldigsten menschen tief irritiren muss, wenn ihm immer wieder ein vorwurf gemacht wird, der nicht gerechtfertigt ist. Es ist unbillig, wenn von vielen seiten der vorwurf gegen uns erhoben wird, dass wir die grammatik nicht mit demselben erfolge betrieben wie in früherer zeit. Was mich betrifft — und so sprechen alle meine ge-

sinnungs-genossen — so kann ich sagen: die grammatik wird mindestens mit demselben erfolge betrieben wie früher, wir erreichen dasselbe. Wollen sich diejenigen, die nicht unserer meinung sind, diese erklärung merken: manche von Ihnen haben uns den vorwurf gemacht, ohne sich bewusst zu sein, dass sie ohne genügende kenntnis handelten. Ich glaube, es wäre billig von Ihrer seite, wenn Sie uns den vorwurf erst dann machten, wenn Sie an unsere vorgesetzten die anfrage gestellt hätten, ob bei uns die grammatik nicht ebenso normal ist wie anderswo. An der schule in Rendsburg werden die normalen forderungen unbedingt erfüllt.“

*Dir. Franke* ist mit dem paragraphen im ganzen einverstanden, glaubt aber, dass die etymologie — denn etymologie treiben heiße sprachgeschichte treiben, in einem mehr oder weniger dilettantenhaften sinne — über den rahmen der schule hinausgehe, und beantragt streichung des wortes „etymologie“.

Der *vorsitzende* tritt für die beibehaltung ein, wenn die etymologie in dem sinne getrieben werde, dem schüler das verhältnis zwischen der lebenden, gesprochenen und der toten, geschriebenen sprache klar zu machen.

Auch *obl. v. Obstfelder-Krossen* spricht sich gegen einen systematischen oder sprachgeschichtlichen betrieb der etymologie aus. Gelegentliche mitteilungen könnten natürlich gegeben werden.

*Prof. Wendt* weist diesen ausführungen gegenüber darauf hin, dass nach dem wortlaut der these für synonymik und etymologie nur „das verständnis geweckt“ werden solle.

*Dir. Franke* hält seinen antrag auf streichung des wortes „etymologie“ aufrecht.

Der antrag wird abgelehnt; die these 5 wird mit grosser mehrheit angenommen.

Schluss der sitzung 1 $\frac{1}{2}$  uhr.

#### DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Nachm. 3 $\frac{1}{2}$  uhr.

Vor eintritt in die tagesordnung erhält das wort

*dir. prof. dr. Ulbrich-Berlin*, der die versammlung im auftrage des preussischen kultusministeriums herzlich begrüsst und seine genugthuung ausspricht, dass die verhandlungen einen so massvollen und sachgemässen verlauf nähmen, dass die gefassten beschlüsse auch da nicht auf ernstlichen widerstand stossen könnten, wo lehrplan und prüfungsordnung noch hinderlich zu sein schienen. Der redner geht dann auf zwei vorwürfe ein, die der preussischen regirung im laufe der gestrigen verhandlungen gemacht worden seien: der erste betrifft die von prof. Stengel erhobene klage über das mangelnde verständnis vieler schulräte gegenüber der neuen methode. Es werde den schul-



ten da etwas schuld gegeben, was zum allergrössten theile sich daraus kläre, dass ihnen durch die bestehenden prüfungsordnungen die hände zu sehr gebunden seien. Der zweite punkt ist die vergebung von stasestipendien an altphilologen. Die regierung sei gegenwärtig in der ersten verlegenheit, zu vertretungszwecken, ja selbst für hilfslehrerstellen neusprachlichen ersatz zu finden, und habe schon tief in die seminare und in die reihen der elementarlehrer, die sich durch die mittelschullehrerprüfung eine lehrbefähigung für neuere sprachen erworben haben, hineingreifen müssen. Die regierung habe da gehofft, durch gewährung von auslandsstipendien eine anzahl altphilologen für den neusprachlichen unterricht befähigen zu können; aber auch altphilologen seien, wenigstens in der provinz Brandenburg, nicht mehr zur verfügung. Immerhin würde es nach der meinung des redners das geringere übel sein, wenn altphilologen, als wenn elementarlehrer mit neusprachlichem unterrichte betraut werden müssten.

Der *vorsitzende* dankt dem redner für die liebenswürdige art, mit der er sich seines auftrags entledigt habe, und behält sich vor, eventuell auf die beiden erklärungen zurückzukommen, nachdem er den vorsitz abgegeben habe.

Es wird in die tagesordnung eingetreten und these 6a zur diskussion gestellt.

*Prof. Kaphengst* bezeichnet diesen paragraphen als den gelungensten von allen und erklärt sich mit seinem inhalte durchaus einverstanden.

*Obl. Haack* hat dagegen an der these das auszusetzen, dass sie den litterarischen Gesichtspunkt zu sehr zurückdränge und dinge für die oberklassen ansetze, die besser in den mittelklassen behandelt würden, insbesondere die einprägung des äusseren geschichtlichen rahmens, der geographie des landes und der topographie der hauptstadt. Der redner warnt davor, in diesen dingen zu sehr in die einzelheiten einzugehen; das führe zu einer verflachung des unterrichts. Er schlägt für die these folgende fassung vor: „Die klassenlektüre soll nicht nur litterarisch-ästhetischen zwecken dienen, sondern auch in die kenntnis des fremden volkstums, seiner staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen verhältnisse einführen. — In jeder klasse ist ein hauptwerk aus der schönen litteratur zu lesen, ausserdem

„für obersekunda: einföhrung in die entscheidenden perioden der geschichtlichen und wirtschaftlichen entwicklung bis 1789;

„für prima: einföhrung in die geschichtliche entwicklung seit 1789 und die gegenwärtigen staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen verhältnisse.“

*Prof. Hartmann* billigt die in these 6 ausgesprochenen grundsätze, möchte aber, dass hinzugefügt würde: „Bei der auswahl ist auf die lektüre der vorhergehenden klassen rücksicht zu nehmen.“ In dieser beziehung sei noch viel zu bessern.

*Dir. Walter* betont gleichfalls, dass auf die auswahl der lektüre die allergrösste sorgfalt zu verwenden ist. Man müsse sich wundern, dass der grundsatz: „die französische und englische lektüre hat sich mit Frankreich und England zu befassen“ noch immer nicht selbstverständliche geltung habe. Der redner ist mit prof. Hartmann der meinung, dass bei der auswahl der lektüre auf die vorhergehenden klassen rücksicht genommen werden müsse, dass keine planlosigkeit herrschen dürfe.

Trotz der grossen menge von ausgaben, die jahraus, jahrein für die lektüre erscheinen, fehlt es nach ansicht des redners an solchen, die statt mit deutschen mit fremdsprachlichen anmerkungen versehen sind. Auch wörterbücher mit fremdsprachlicher erklärungen seien nötig; in Frankfurt werde vielfach Larousse verwendet; es könnten aber auch spezialwörterbücher mit französischen und englischen erklärungen herausgegeben werden. Wenn im unterrichte möglichst viel französisch und englisch gesprochen werden solle, dann seien solche ausgaben und wörterbücher ein unumgängliches bedürfnis.

*Prof. Wendt* schlägt vor, die diskussion gleich mit auf die punkte 6b und 6c sowie die angefügte resolution auszudehnen.

Die versammlung ist damit einverstanden.

*Obl. Reichel* hat vor einiger zeit eine zusammenstellung über die fremdsprachliche klassenlektüre an den preussischen höheren knabenschulen gemacht; er habe dabei die möglichkeit gehabt, ganz ungezwungen einen blick zu thun in die art und weise, wie die auswahl der lektüre erfolgt; er müsse gestehen, er sei erschrocken gewesen über die im allgemeinen zu tage tretende planlosigkeit. Rühmliche ausnahmen gebe es natürlich, und von manchen lehrern werde die lektüre in stufenmässiger und logischer entwicklung trefflich aufgebaut. Das sei aber auch nötig, wenn sie die seele des französischen und englischen unterrichts sein solle. Der redner erklärt, dass er weit davon entfernt sei, zu wünschen, dass die neusprachlichen lehrer sich ein vorbild an dem starren kanon der klassischen philologen nehmen möchten; es sei selbstverständlich, dass, wenn ein besseres werk erscheine, dies an die stelle eines anderen zu treten habe. Es stellt den antrag, der these 6 den zusatz zu geben: „Die lektüre ist für jede schule nach einheitlichen gesichtspunkten festzusetzen, wobei stets auf die vorhergehenden klassenstufen rücksicht zu nehmen ist. Entsprechend these 1 ist darnach zu streben, dass die kommentare zu den betr. schriftstellern in der fremden sprache abgefasst und einsprachige wörterbücher benutzt werden.“

*Prof. Schmeding-Duisburg* ist im allgemeinen mit dem inhalt der these in bezug auf die klassenlektüre einverstanden, hält aber die forderung, dass topographie der hauptstadt getrieben werden soll, für viel zu weitgehend.

*Mr. Eve-London* ist der meinung, dass gerade für lateinlose schulen



die lektüre vom litterarischen und ästhetischen standpunkte aus nicht sorgfältig genug gewählt sein kann. Er empfiehlt besonders auszüge aus den besten historikern dieses jahrhunderts. Über geographie und topographie dürfe die lektüre nicht vernachlässigt werden, die zur allgemeinen bildung führe.

*Prof. Müller-Heidelberg* weist darauf hin, dass schon der neu-philologentag in Hamburg die beiden von direktor Walter aufgestellten forderungen, dass die lektüre einzuführen habe in die kulturwelt des fremden volkes, und dass die anknüpfung an das in früheren klassen gelesene nicht fehlen dürfe, zu den seinigen gemacht habe.

*Prof. Kasten-Hannover* würde es lieber sehen, wenn in der these statt des technologischen, das einestails auf die technischen hochschulen gehöre, andernteils bei der topographie und der beschreibung der hauptstadt ganz von selbst vorkommen werde, das *naturwissenschaftliche* gefordert würde. Auch

*prof. Kaphengst* glaubt, dass das naturwissenschaftliche, besonders alles, was sich auf die anwendung der elektrizität bezieht, vor dem technologischen den vorzug verdiene.

*Prof. Wendt* denkt sich die in der these geforderte gewinnung des äusseren geschichtlichen und geographischen rahmens in der weise, dass in der obersekunda, die der redner für eine art vorbereitungsklasse für die prima ansieht, das, was gelegentlich vorgekommen ist, in geschickter gruppierung zusammengestellt werde, damit die schüler im stande sind, ein bild über die geographische situation oder die historischen verhältnisse zu geben und darüber eventuell auch kleine klassenarbeiten zu schreiben. Das volkswirtschaftliche möchte er aus diesem gesamt-bilde ausscheiden. Er habe die erfahrung gemacht, dass selbst in der prima das verständnis für volkswirtschaftliche fragen noch recht gering sei.

Der redner ist bereit, in der these für „das technologische“ „das technologisch-naturwissenschaftliche“ zu setzen. Doch möchte er auf das technologische nicht ganz verzichten. Der schüler müsse sich einmal eine zeitlang mit einem solchen vokabelgebiet beschäftigt haben; er werde dann auch die sprache des praktischen lebens leichter verstehen.

Es folgt die *abstimmung*, die auf vorschlag des *obl. Haack* getrennt über die einzelnen teile der these stattfindet. Der eingang bis zu dem worte „prosa“ wird einstimmig angenommen.

*Obl. Haack* schlägt ferner vor, bei der abstimmung über passus 6a zunächst nur die worte bis „zu lesen“ zu nehmen, und empfiehlt dazu seinen antrag: „Die klassenlektüre soll nicht nur litterarisch-ästhetischen zwecken dienen, sondern auch in die kenntnis des fremden volkstums, seiner staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen verhältnisse einführen. — In jeder klasse ist ein hauptwerk aus der schönen litteratur zu lesen.“

Der Wendtsche wortlaut wird mit 46 gegen 51 stimmen abgelehnt, darauf die Haacksche fassung fast einstimmig angenommen.

*Obl. Haack* hält es für das beste, dass these 6a auf das beschlossene beschränkt wird.

Da *prof. Wendt* seinen antrag aufrecht erhält, thut dies *obl. Haack* auch mit der von ihm vorgeschlagenen fassung: „Ausserdem für obersekunda: einföhrung in die entscheidenden perioden der geschichtlichen und wirtschaftlichen entwicklung bis 1789; für prima: einföhrung in die geschichtliche entwicklung seit 1789 und die gegenwärtigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen verhältnisse.“

*Prof. Wendt* und *dir. Walter* erklären diesen antrag für ein vollständiges novum, worüber doch erst beraten werden müsse.

Die diskussion wird wieder eröffnet.

*Prof. Wendt* hält es für sehr bedenklich, dass durch den Haack-schen antrag das volkswirtschaftliche moment in das programm hineingetragen werde. Für volkswirtschaftliche fragen hätten auch primaner noch wenig verständnis und interesse.

*Obl. Haack* schränkt die behandlung des volkswirtschaftlichen ein auf gelegentliche mitteilungen, wie etwa über die bedeutung Lyons oder Marseilles als handelsstädte u. dergl. Das verstünden auch schon schüler der mittelklassen. Der redner glaubt aber, dass die versammlung heute nicht zur klarheit kommen werde, und beantragt, die these 6a einfach abzuschliessen mit den worten: „Die methodische verteilung der lektüre innerhalb dieses rahmens auf die einzelnen klassen bleibt vorläufig den einzelnen anstalten überlassen.“

*Prof. Hornemann-Hannover* wünscht die streichung des wortes „vorläufig“, womit der antragsteller einverstanden ist.

*Dir. Quiehl* ist der meinung, dass die Wendtsche these dem lehrer nur allgemeine direktiven geben, ihn aber sonst in seiner freiheit, den einen oder anderen gegenstand mehr oder weniger zu betonen, nicht beschränken wolle. Darum sei auch die aufnahme des volkswirtschaftlichen nicht weiter bedenklich. Der redner würde es aber bedauern, wenn von der fassung der inhaltlich trefflichen Wendtschen these ohne grund abgegangen würde. Die schwierigkeit lasse sich vielleicht dadurch heben, dass zwischen obersekunda und prima keine grenzlinie gezogen werde.

*Obl. Haack* bezeichnet seinen antrag als wohl durchdacht. Er spreche als vertreter des neuphilologischen vereins zu Köln, dessen mitglieder mit der Wendtschen these, besonders mit der fassung für obersekunda, nicht einverstanden seien. Hauptsächlich könnten sie den worten „die feste einprägung des äusseren geschichtlichen rahmens“ nicht zustimmen. Sie wollten nicht den rahmen, sondern einzelne hervortretende perioden und ereignisse, auch nicht die feste einprägung der topographie der hauptstadt, sondern einzelheiten daraus, die von besonderer bedeutung sind.

*Prof. Sachs* beantragt, statt „des äusseren geschichtlichen rahmens“ zu setzen „der wichtigsten momente der geschichte“.



*Prof. Wendt* erklärt sich damit einverstanden und geht sodann auf einige bedenken ein, die während der debatte gegen inhalt oder fassung seiner these vorgebracht worden sind. Seine forderung, topographie der hauptstadt zu treiben, sei natürlich nicht so aufzufassen, dass die schüler jede strasse und jede terrasse von Paris kennen sollten, sondern von dem gesichtspunkte aus, dass „sich die erste einföhrung in das politische und gesellschaftliche leben am besten an konkretes anschliesst“. Wenn andererseits unter „volkswirtschaft“ nichts weiter verstanden werde, als dass man in der lektüre bei Marseille auch etwas über den handel der stadt sage, so gebe er seinen widerstand vollständig auf; das sei selbstverständlich. Den gegensatz zwischen obersekunda und prima, der mit allem bedacht und auf grund einer reichen erfahrung aufgenommen worden sei, bittet er nicht zu streichen: der unterschied zwischen obersekunda und prima sei zu tiefgehend. Wie aber in der prima das pensum zu verteilen sei, darüber brauche nichts bestimmt zu werden, das richte sich z. b. darnach, ob die beiden jahrgänge vereinigt oder getrennt unterrichtet würden.

Es folgt die abstimmung. Der Haacksche antrag: „Die methodische verteilung der lektüre innerhalb dieses rahmens auf die einzelnen klassen bleibt den einzelnen anstalten überlassen“ wird gegen 38 stimmen abgelehnt, die ganze these 6 mit der von *prof. Sachs* beantragten änderung („der wichtigsten momente der geschichte“) mit 60 stimmen angenommen. Ebenso findet die angefügte *resolution* eine überwiegende mehrheit.

Über den Reichelschen zusatzantrag wird getrennt abgestimmt. Der erste passus (einheitliche gesichtspunkte) wird einstimmig, der erste punkt des zweiten passus (fremdsprachige kommentare) mit grosser mehrheit, der zweite punkt (einsprachige wörterbücher) mit 57 stimmen angenommen.

Es wird zur these 7 übergegangen.

*Obl. Borbein* äussert sich dahin, dass in den realanstalten, wo das gesamte geistige leben des fremden volkes zur behandlung kommen soll, die litteraturgeschichte nicht fehlen dürfe. Sie brauche nicht sehr eingehend betrieben oder auf schriftsteller ausgedehnt zu werden, von denen nichts gelesen wird, aber es sei nicht abzusehen, warum sie nicht einen teil der allgemeinen geschichte bilden, und im rahmen dieser beschränkung nicht die charakteristischen hauptzüge der litteratur eingefügt werden sollten. Er bittet, die these, die im zusammenhang mit der vorhergehenden stehe, ganz wegzulassen.

*Prof. Sachs* spricht sich dafür aus, die these stehen zu lassen. Es heisse darin: „litteraturgeschichte als solche“; durch diese worte solle verhindert werden, dass ein lehrer die gesamte litteraturgeschichte vorträgt und hintereinander wegdoziert.

*Dir. Franke-Bitterfeld* meint, wenn der lehrer eine bestimmte zeit-

epoche bespreche und den schülern die bestrebungen dieser epoche vermittele, so werde er die entsprechenden namen aus der litteraturgeschichte mit proben geben müssen. In dieser weise werde an vielen anstalten litteraturgeschichte getrieben, und nach seiner erfahrung mit erfolg. Er beantragt infolgedessen als these 7 zu setzen:

„Litteraturgeschichte ist so weit zu treiben, als die unter 6a für die klassenlektüre gegebenen gesichtspunkte erfordern.“

*Prof. Wendt* betont, seine these solle nur ein protest sein gegen den missbrauch, der mit der litteraturgeschichte als solcher, d. h. mit dem doziren über litterarische strömungen, getrieben worden sei. Er hat auch gegen die Frankesche fassung nichts einzuwenden und gibt der versammlung anheim, dieselbe an stelle der seinigen anzunehmen.

Der Frankesche antrag wird mit grosser mehrheit angenommen.

Es folgt die besprechung der these 8.

*Dir. Walter* hält die privatlektüre für äusserst wichtig. Es empfehle sich, den schülern, deren späteren lebensberuf man ja meist schon kenne, eventuell technologische werke in die hand zu geben. Die schülerbibliotheken müssten veranlasst werden, der beschaffung fremdsprachlichen lesestoffs mehr aufmerksamkeit zuzuwenden. Das lesen deutscher werke habe natürlich voranzustehen; in diesem punkte habe die muttersprache durchaus den vortritt. Der redner führt dann aus, in welcher weise er die fremdsprachliche privatlektüre seiner schüler leitet und in der klasse nutzbar macht. Im auge zu behalten sei aber immer, dass die thätigkeit der schüler in dieser beziehung nicht zu sehr in anspruch genommen werde.

*Prof. Hartmann* ist auch der ansicht, dass die notwendigkeit der privatlektüre noch mehr betont werden müsse, weist auf § 45 der lehrordnung für sächsische gymnasien hin, in dem empfohlen wird, bei einrichtung der schülerbibliotheken auf anschaffung gediegener bücher für alle unterrichtszweige bedacht zu nehmen, sowie auf den beschluss der diesjährigen tagung der neuphilologischen abteilung des sächsischen gymnasiallehrervereins: eine liste von französischen werken aufzustellen, die zur privatlektüre geeignet seien, und diese liste allen verwaltern von schülerbibliotheken an den 17 gymnasien zur berücksichtigung bei neuanschaffungen zuzuschicken.

*Obl. Haack* bezweifelt, dass irgend ein schüler abhandlungen wissenschaftlicher art als privatlektüre lesen werde; das beste an der zur annahme vorgelegten these sei das wörtchen „kann“.

In der abstimmung wird these 8 einstimmig angenommen, desgleichen these 9 ohne diskussion.

Es folgt die beratung über these 10.

*Prof. Vietor* beantragt, die abstimmung darüber in 3 teilen vorzunehmen.

*Prof. Kaphengst* ist der ansicht, dass freie schriftliche arbeiten eine sehr grosse korrekturlast verursachen, und dass darum



8 arbeiten jährlich durchaus genug seien. Er beantragt, die zahl 8 einzusetzen.

*Reall. Werr* will eine zahl überhaupt nicht genannt wissen und schlägt vor: „Jährlich sind wiederholt freie schriftliche arbeiten anzufertigen.“

*Prof. Wendt*: In der these liege ein protest gegen die langen aufsätze. An deren stelle sollten die relativ leichteren und kürzeren nachbildungen und nacherzählungen treten. Deren zahl müsse aber gegen früher erhöht werden, damit den neusprachlichen lehrern nicht der unberechtigte vorwurf gemacht werden könne, sie wollten sich die arbeit verringern. Die hälfte der arbeiten werde ja auch unter klausur gemacht, in der dauer von nur einer stunde, und alle seien im wesentlichen vorbereitet. Übrigens sei die korrektur solcher nachbildungen weniger langweilig und leichter als die von übersetzungen. (Widerspruch.)

*Prof. Sachs* schlägt vor zu sagen: „jährlich 8—10 kürzere freie arbeiten“.

*Dir. Walter* möchte diese arbeiten am liebsten alle in der klasse machen lassen. Man müsse überhaupt recht viel frei in der stunde schreiben lassen, schon nach der ersten durchnahme, nicht bloss zur wiederholung. Selbst der schwache schüler komme bald dazu, das durchgenommene schriftlich wiederzugeben. Die korrektur der freien arbeiten hält redner im gegensatz zu prof. Wendt für schwerer als die der übersetzungsarbeiten. Aber die neuphilologen nähmen die grössere arbeitslast gern auf sich, da sie die änderung für notwendig hielten. Wenn jedoch die schwere arbeit auch freudig von ihnen geleistet werde, so sei doch dringend zu wünschen und anzustreben, das die stundenzahl herabgesetzt werde, damit sie dann den unterricht nur um so gründlicher und besser geben könnten. Wenn die 24, resp. 22 wöchentlichen stunden blieben, dann sei überhaupt das, was hier ausgesprochen werde, nicht recht zu verlangen. (Lebhafter beifall.) Schliesslich schlägt redner vor, statt „etwa zur hälfte“ zu sagen „der mehrzahl nach“.

*Prof. Wendt* ist damit einverstanden.

*Prof. Hartmann* weist auf den wert des schülerbriefwechsels hin. Bei den freien schriftlichen arbeiten sei auch der brief zu pflegen.

Im anschluss an die äusserungen des dir. Walter über die arbeitslast der deutschen neuphilologen teilt

*prof. Schweitzer-Paris* mit, dass die französischen kollegen ihre stundenzahl von 20 auf 15 hätten „heruntersetzen lassen“.

*Prof. Friedwagner-Wien* fügt hinzu, dass in Österreich die stundenzahl für neuphilologen in den letzten jahren auf 14—17 herabgesetzt worden sei. Grosse städte gingen über 15 stunden nicht hinaus, ausser wenn das schulkollegium nicht die nötige einsicht habe. (Heiterkeit.)

Satz 1 bis „nachbildung“ wird darauf einstimmig angenommen. Zu satz 2 bemerkt

*prof. Wendt*, dass etwa eine Schillersche ballade oder der gegenstand, der in der geschichtsstunde behandelt worden sei, als fremdsprachliches aufsatzthema recht wohl gegeben werden könne. Für die schüler sei ein solches sehr anziehend, die erfolge seien nach seiner und *prof. Klinghardts* erfahrung gut.

Satz 2 wird fast einstimmig angenommen, ebenso satz 3, nachdem *prof. Wendt* auf eine anfrage erklärt hat, dass mit den „musterübersetzungen“ solche aus der fremden sprache in die muttersprache gemeint seien.

Damit sind die thesen im ganzen erledigt. Es folgt noch die beratung über die eingangsworte „in erwägung“ u. s. w.

*Obl. Borbein* hat bedenken gegen die Worte „beherrschung“ und „ideales ziel“. Er schlägt vor, diese worte zu streichen.

*Prof. Kaphengst* schliesst sich dem vorredner durchaus an und beantragt weglassung des ganzen einganges.

*Dir. v. Horsten-Wolfenbüttel* glaubt, dass sich aus den thesen drei ziele des neusprachlichen unterrichts ergeben: beherrschung der sprache, einsicht in ihren bau und kenntnis des fremden volkstums. In der einleitung werde aber als einziges ziel die beherrschung der fremdsprache hingestellt, wenn daneben auch die erkenntnis des fremden volkstums genannt werde, wozu die sprache als mittel diene. Das sei ein widerspruch.

*Dir. Krummacher* teilt diese bedenken nicht. Die einsicht in den bau der sprache, also die grammatische einsicht, werde in der einleitung mit recht nicht genannt, da sie nur mittel zum zweck sei. Das wort „beherrschung“ werde gemildert durch das „ideale ziel“, worunter doch wohl ein solches zu verstehen sei, dem man sich zu nähern suche, ohne es doch je zu erreichen.

In der abstimmung werden die einleitenden worte mit grosser mehrheit angenommen.

Damit ist die tagesordnung erschöpft. Ausserhalb derselben bringt *prof. Sachs* noch folgenden antrag ein, der morgen zur erledigung kommen soll:

„1. Es ist dringend zu wünschen, dass das monopol des humanistischen gymnasiums für das universitätsstudium falle, und jeder, der auf dem realgymnasium oder der oberrealschule die reifeprüfung bestanden hat, zu allen studien zugelassen werde.

„2. Auf der universität muss aber durch besondere kurse im griechischen, lateinischen und englischen gelegenheit zur ergänzung der kenntnisse gegeben werden.“ (Beifall.)

*Prof. Vietor* äussert dazu in einer persönlichen bemerkung, dass dieser antrag nur eine ergänzung sei zu seiner these III. In seiner begründung habe er auch schon ausgeführt, dass die gleichberechtigung für alle studienzweige verlangt werden müsse. Nur auf wunsch des *prof. Hartmann* habe er sich auf das in these III gesagte beschränkt.



Durch den Sachsschen antrag werde seine eigentliche, ursprüngliche these wieder hergestellt, und er hoffe, auch die herren von der universität, die gestern wohl nur deshalb eine ablehnende haltung eingenommen, weil sie seine begründung überhört hätten, würden morgen dafür stimmen.

Schluss der sitzung 6 uhr.

#### VIERTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Donnerstag, den 7. juni, vorm. 9 uhr.

*Prof. Hartmann-Leipzig*, der wieder hergestellt ist, übernimmt für diesen tag das präsidium und dankt der versammlung für das herzliche telegramm, das ihm vorgestern vom festmahle zugesandt worden ist.

Es sind an den neuphilologentag telegraphische begrüßungen eingegangen von den herren geh. rat Münch, Oberschulrat von Sallwürk und prof. Bouvier in Genf. Der vorsitzende erbittet und erhält die ermächtigung, diesen herren zu danken und auch an den leider erkrankten dir. Dörr in Frankfurt einen drahtgruss zu richten.

Nach einer längeren geschäftsordnungsdebatte, in der es sich darum handelt, ob die beratung des satzungsentwurfs an die erste stelle der tagesordnung zu rücken sei, und an der sich die herren reall. Werr, prof. Stengel, prof. Schmeding und prof. Wendt beteiligen, wird von der versammlung beschlossen, die festgesetzte und durch die vorversammlung bestätigte tagesordnung nicht zu ändern. Es erhält infolgedessen zu seinem vortrage

*Über den gegenwärtigen stand der Chaucerforschung*  
das wort

*prof. J. Koch-Berlin*. Nachdem der vortragende an das 500. todesjahr des dichters erinnert, bespricht er kurz die bisher noch nicht oder nur eben gelösten probleme in bezug auf die chronologie der einzelnen stücke, ihre echtheit (Rosenroman, Widerruf), ihren metrischen bau und ihre handschriftliche überlieferung. Von Skeats ausgabe ausgehend zeigt der redner, was zur herstellung eines kritischen textes noch fehlt, und gibt einen überblick über die von Furnivall, Zupitza und ihm selbst hierzu veranstalteten untersuchungen. Er schliesst mit dem wunsche, dass sich auch fernerhin deutsche und englische forschung bei diesen arbeiten die hand reichen möge. (Lebhafter beifall.)

Der vorsitzende dankt dem redner herzlich für seinen anregenden vortrag, der ein beweis dafür sei, dass an den problemen der wissenschaft auch von praktischen schulmännern mit erfolg gearbeitet werde.

*Prof. Suchier-Halle* (zur geschäftsordnung) spricht den wunsch aus, eine erklärung der minderheit vortragen zu dürfen, die der dritten Vietorschen these vorgestern nicht zugestimmt hat.

Der vorsitzende ersucht, diese erklärung in verbindung mit dem

Sachsschen antrage, der gleichfalls an die Vietorsche these anknüpft, nach schluss der tagesordnung vorzubringen.

Es spricht sodann

*Obl. dr. Banner-Frankfurt*

*Über die stellung des französischen in der schulreformfrage.*

Unter den reformen auf dem gebiet unseres höheren schulwesens stehe augenblicklich im vordergrunde die schule nach „frankfurter lehrplan“, die schon die verwirklichung der einen von den zwei forderungen der jüngsten berliner kundgebung in der reformfrage biete: den gemeinsamen lateinlosen unterbau der drei mittelschulgattungen. Indem an diesen anstalten in den ersten drei jahren gleichmässig das französische die einzige fremdsprache darstellt, erwachse diesem unterricht die aufgabe, den ersten grund zur sprachlichen ausbildung zu legen, wofern man eine solche bildung wesentlich erst aus den vergleichen der muttersprache mit einer fremden ziehen will. Die ganze grammatische ausbildung, unter hinweis auf den später eintretenden lateinunterricht, dem französischen abzunehmen, sei unmöglich, einmal weil in den vorschulen die muttersprache bereits nach grammatischen kategorien gelehrt werde, dann auch im interesse des französischen unterrichts selbst. Denn ein schulmässiger, mit grossen massen rechnender sprachunterricht werde immer einer allgemein kontrollirbaren anordnung und einteilung bedürfen, und das vollkommenste einteilungsprinzip sei da die grammatik, die darum auch die unentbehrliche grundlage der ausbildung im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache biete. Wenn nun aber das französische zu der ganzen grammatisch-logischen schulung den grund lege, so sei nicht einzusehen, warum dieser auf beständige mündliche und schriftliche übung angewiesene unterricht nicht dauernd die grammatische ausbildung vermitteln solle, im reformgymnasium und realgymnasium so gut, wie auf den realschulen, um dann auch dem lateinunterricht bis zu einem gewissen grade wenigstens jene aufgabe abzunehmen. Die entlastung des lateinunterrichts nach dieser seite wäre endlich das gesuchte ventil für unsere durch den andrang so mannigfacher bedürfnisse überheizte bildungsmaschine, sei es, dass der frei werdende raum einer ausgedehnteren lateinlektüre (am realgymnasium) oder einem mehrbetrieb des griechischen (am humanistischen gymnasium), oder dass er insbesondere dem französischen selbst zu gute käme. Die einzelnen anstalten würden ebenso wie das französische dabei nur gewinnen.<sup>1</sup> (Lebhafter beifall.)

Nachdem *der vorsitzende* dem redner den herzlichsten dank für seinen inhaltreichen vortrag ausgesprochen, erhält das wort zu einer positiven mitteilung ohne diskussion

<sup>1</sup> Nach einem referate im *Leipz. tageblatt*.



*prof. Stengel:* Das verfahren der preussischen unterrichtsverwaltung, altphilologen mit reisestipendien auszustatten, sei vom vortragenden gewissermassen gebilligt worden, ebenso habe es der vertreter des preussischen ministeriums, dir. Ulbrich, gestern zu erklären versucht. Da sei es lehrreich, die betr. verordnung selbst zu kennen. Sie laute: „Es ist in anregung gekommen, philologisch vorgebildeten kandidaten des höheren lehrerstandes, welche die befähigung für den unterricht im französischen und englischen nicht besitzen, durch gewährung von reisestipendien die gelegenheit zu bieten, ihre kenntnisse und ihre übung im mündlichen gebrauch der französischen und englischen sprache bis zu einem grade zu vervollständigen, dass ihnen ohne weitere prüfung der unterricht darin anvertraut werden kann.“ (Heiterkeit.)

*Dir. Hausknecht-Kiel* bittet um die erlaubnis, einen wunsch vortragen zu dürfen, gleichfalls ohne diskussion. Derselbe sei von fünf hervorragenden mitgliedern der versammlung unterzeichnet, er mache ihn auch zu dem seinigen und bitte die anwesenden, sich anzuschliessen und den vorstand zu ersuchen, das weitere zu veranlassen. Dieser wunsch lautet: „Der 9. allgemeine deutsche neuphilologentag hält es für notwendig, dass in den fachzeitschriften regelmässig bekannt gegeben wird, welche reisestipendien von staaten und städten bewilligt werden, und in welcher form dieselben zur verteilung gelangen.“ (Beifall.)

*Prof. Wülker* erhebt einspruch dagegen, dass irgend eine neue frage aufgeworfen und die tagesordnung unterbrochen werde. Es wird also in deren erledigung fortgefahren. Es erhält das wort zum 3. punkte

*prof. Müller-Heidelberg.* Der redner wirft einen rückblick auf die entwicklung und thätigkeit des kanonausschusses seit dem neuphilologentage zu Hamburg, wo er selbst die anregung zur schaffung eines solchen gegeben hat, und macht dann zu nutz und frommen derjenigen verbandsmitglieder, die noch immer über die art, wie im ausschuss gearbeitet wird, und die ziele, die darin verfolgt werden, im unklaren sind, folgende weiteren mitteilungen: In Wien sei auf seinen antrag der ausschuss in zwei abteilungen, eine für das englische und eine für das französische, zerlegt worden. An der spitze der ersteren stehe er selbst, die zweite leite obl. dr. Kron in Kiel, der zu seinem grossen leidwesen amtlich verhindert sei, der versammlung beizuwohnen. In die liste empfehlenswerter schulausgaben aufgenommen würden solche bücher, für welche sich aus einer grösseren zahl von gutachten die mehrzahl ausspreche. Die erste französische liste beruhe auf über 2000, die neuerdings herausgegebene erste englische liste auf 1103 solcher gutachten. Wo es notwendig erschienen sei, dem majoritätsgutachten eine einschränkende bemerkung auf grund der minoritätsgutachten beizufügen, da sei das nicht versäumt worden. Er selbst

müsse jede verantwortung dafür, dass das eine oder andere, vielleicht als trefflich bekannte schulbuch in der liste fehle, durchaus ablehnen; es beruhe dies immer nur darauf, dass keine genügende zahl von gutachten darüber eingegangen sei. Um nun künftig 1. eine grössere zahl von wohl überlegten gutachten zu erzielen, damit die arbeit rascher gefördert werde, und 2. auch die verantwortung in zweifelhaften fällen auf noch mehr und tragkräftige schultern zu verteilen, stellt redner im einverständnis mit dem vorstande folgende anträge:

1) Die hauptversammlung wolle beschliessen, die sätze 1—3 der vom wiener neuphilologentage angenommenen anträge prof. dr. H. Müllers (vgl. *N. Spr.* VI, s. 439) abzuändern wie folgt:

1. Der kanonausschuss wird auf jedem neuphilologentage neu gewählt. Wiederwahl ist zulässig.
2. Der ausschuss zerfällt in eine französische und eine englische abteilung, deren jede ihren besonderen vorsitzenden erhält. Vorschläge für die neuwahl der vorsitzenden können nur von der versammlung ausgehen, nachdem die neuwahl des ausschusses beendet ist.
3. Die zahl der in den ausschuss zu wählenden aktiven mitglieder hat sich nach den jeweiligen umständen zu richten. Sie wird bei jeder neuwahl für die betreffende wahlperiode neu festgesetzt und zwar nach den vorschlägen der bisherigen vorsitzenden, die sich mit dem vorstande des verbandes rechtzeitig durch einreichung einer vorschlagsliste über diese selbst und über den der versammlung vorzuschlagenden wahlmodus zu verständigen haben. Die vorschlagsliste muss, zum zwecke der abstimmung, in genügender anzahl vorher vervielfältigt und an die anwesenden verteilt werden, so dass jeder abstimmende schon vor der abstimmung von derselben genügend kenntnis nehmen kann.

Erweiterung der vorschlagsliste durch neue vorschläge aus der versammlung oder abänderung derselben durch beantragte weglassung einzelner namen, sei es solcher, die selbst die weglassung wünschen, sei es solcher, gegen deren aufnahme in der versammlung bedenken irgend welcher art geltend gemacht werden, sind selbstverständlich zulässig, so lange nicht die versammlung schluss der debatte und *en bloc*-annahme beschlossen hat.

2) Die hauptversammlung wolle ferner beschliessen, vor dem bisherigen satze 4 folgenden neuen satz 4 einzuschieben und die ziffern der dann folgenden sätze entsprechend zu ändern:

Der verbandsvorstand übernimmt es, durch direkte aufforderung in der ihm am zweckmässigsten erscheinenden form die neuphilologischen ortvereine als solche zur teilnahme an den arbeiten des kanonausschusses anzuregen. Die zwei vorsitzenden des letzteren haben sich zu diesem behufe über die jeweils zweckmässigste art der beteiligung der ortvereine durch vereinbarung



eines ihnen vorzuschlagenden arbeitsplanes mit dem verbandsvorstande mündlich oder schriftlich ins einvernehmen zu setzen.

Der *vorsitzende* spricht dem redner für die „mit selbstverleugnung und wahrhaft vorbildlicher ausdauer und zähigkeit“ jahre hindurch geführte arbeit den wärmsten dank aus, wie er auch obl. dr. Kron und allen mitarbeitern für ihre grosse mühehaltung bestens dankt. Aufgabe des verbandes sei es, herrn prof. Müller in seiner thätigkeit kräftig zu unterstützen, und das könne zunächst geschehen durch annahme der von ihm gestellten anträge, die eine verbesserung der bisherigen organisation des ausschusses bezweckten.

*Dir. Quiehl* beantragt, die vorschläge, die reiflich erwogen seien, ohne debatte *en bloc* anzunehmen.

Die anträge werden einstimmig angenommen.

Die von prof. Müller und dr. Kron für die nächsten zwei jahre als mitglieder des ausschusses vorgeschlagenen herren, deren namen den anwesenden gedruckt vorliegen, werden, nachdem noch die namen des dir. Maréchal-Bremen und des prof. Wilkens-Bremen hinzugefügt worden sind, und der versehentlich auf die liste gesetzte name des dir. Bachmann-Berlin gestrichen worden ist, gleichfalls *en bloc* gewählt. Der vorsitzende bittet die versammlung, mit der leitung des ausschusses die bisherigen leiter prof. Müller und dr. Kron von neuem zu betrauen. (Zustimmung.)

*Prof. Müller* nimmt die wahl mit dank an und glaubt die annahme auch für dr. Kron zusagen zu können. Er knüpft daran die bitte an alle neuphilologen, damit die anzahl neuer schulausgaben nicht ins ungemessene wachse, nach reiflicher erwägung nur solche stoffe zu bearbeiten, für deren herausgabe nach der überzeugung des herausgebers ein wirkliches bedürfnis vorliege, aber nicht einfach der anregung eines verlegers oder redakteurs zu folgen und eine schon in mehreren guten ausgaben vorliegende schullektüre vielleicht noch in einer vierten oder fünften ausgabe zu bringen. (Beifall.)

*Prof. Schweitzer-Paris* überbringt hierauf der versammlung eine herzliche einladung zum besuche des internationalen neuphilologentages zu Paris vom 24. bis 28. juli, und macht mitteilungen über das, was von diesem kongress zu erwarten sein wird. Bis jetzt hätten sich für die teilnahme 476 herren angemeldet, darunter 89 ausländer, unter ihnen 20 deutsche, deren zahl — so hofft der redner — sich wohl noch erheblich vermehren werde. An einem starken besuche des kongresses vom auslande her sei den veranstaltern sehr viel gelegen. „Ist doch die frage des neusprachlichen unterrichts an sich selbst schon eine internationale, einmal deswegen, weil dieser unterricht mehr als jeder andere die beständige fühlung der lehrkräfte aller völker und aller länder voraussetzt, damit die errungenen fortschritte und erfahrungen durch rasche verbreitung zum gemeingut werden, andererseits aber auch, weil durch diesen unterricht und den damit verbundenen völker-

verkehr die ethische entwicklung des menschengeschlechtes auf segensreiche weise gefördert wird.“ Der redner macht dann nähere mitteilungen über die in den drei sektionen zur verhandlung kommenden gegenstände. Es liege in der absicht, die frage des neusprachlichen unterrichts in ihrem weitesten umfange zur erörterung zu bringen, denn wie diese frage eine internationale sei, so sei sie zugleich in jedem lande auch eine soziale. Dem entsprechend sei der ruf um beteiligung nicht bloss an fachmänner, sondern auch an gebildete leute anderer stände ergangen. Dem ehrenausschusse gehörten hervorragende männer der verschiedensten berufsarten an; denn diejenigen, die mit dem volkstümlichen und praktischen leben in engerer fühlung ständen, wüssten besser als die lehrer, welches die bedürfnisse derer seien, an denen die lehrer arbeiteten. An die schule ergehe der ruf: „die fenster auf, die herzen auf!“, damit luft und licht aus dem leben in die schule hereindringe.

Der redner bekennt sich als einen überzeugten reformer. Es würden in Paris aber alle anschauungen zur geltung und zu worte kommen. Es befestige sich in ihm mehr und mehr die überzeugung, dass es eigentlich nur missverständnisse seien, die zwischen den anhängern der beiden methoden beständen, und die bei einer redlich gemeinten diskussion wichen wie der nebel vor der sonne. Diesen glücklichen erfolg verspreche er sich auch von dem pariser kongress. In einem punkte würden alle teilnehmer übereinstimmen: „in dem bewusstsein des hohen ethischen berufs, der uns zu teil geworden ist. Denn ähnlich jenen, die vor 1800 jahren, auch an einem pfingstfeste, zusammensassen, so ist es auch unser hoher beruf, hinauszugehen in alle welt und den völkern zu predigen das evangelium, das evangelium der gerechtigkeit, der gegenseitigen achtung und anerkennung. (Lebhafter beifall.) Den rohen naturgewalten gegenüber, die nur allzu oft noch im kampf um dasein sich entfesseln, sind wir die vermittelnden, die mildernden kräfte, die über die landesgrenzen hinüber und herüber weben an dem goldenen bande der eintracht, das einmal die herzen aller kinder gottes umschlingen wird. Allerdings sprechen wir hier von einer vielleicht noch weit entfernten zukunft, aber ist es uns nicht beschieden, diese ideale zeit zu begrüßen, so wird es doch unsern enkeln beschieden sein.

„Und dräut der winter noch so sehr --

Es muss doch frühling werden!“ (Stürmischer beifall.)

Der *vorsitzende* dankt dem redner aufs wärmste für seine zu herzen gehenden worte. Mit vollem rechte habe er hervorgehoben, dass berührung der fachgenossen verschiedener länder notwendig sei, und darum sei es auch sein lebhafter wunsch, dass der herzlichsten einladung prof. Schweitzers recht zahlreich entsprochen werde. Er richtet vor allem an die neuphil. vereine das ersuchen, zu erwägen,



ob sie nicht das beispiel des sächsischen neuphilologenverbandes nachahmen könnten, der zwei seiner mitglieder als vertreter nach Paris zu entsenden beschlossen habe. — Die zahlreichen bande, die zwischen den deutschen und französischen neuphilologen in den letzten jahren geschlungen worden seien, hätten durch die mission des prof. Schweitzer eine besondere weihe erhalten. (Lebhafter beifall.)

Halbstündige pause.

Es folgt als nächster punkt der tagesordnung der *kassen- und revisionsbericht*, der von

*obl. dr. Mättig* erstattet wird. Im auftrage der beiden herren, prof. Thiergen und dr. Franz, die mit der kassenrevision beauftragt gewesen, aber nicht anwesend sind, beantragt er entlastung des wiener kassenführers, die von der versammlung ausgesprochen wird. Der gegenwärtige stand der kasse lasse sich noch nicht genau übersehen, doch sei ein günstiger abschluss sicher.

Es wird nunmehr zur *beschlussfassung über den* von der vorversammlung beratenen *satzungsentwurf* übergegangen. Der *vorsitzende* macht zu diesem punkte selbst folgende mitteilungen. Der vorstand habe vom anfang seiner amtsführung an die umgestaltung der satzungen im auge gehabt. Im februar 1899 habe er einen entwurf an die mitglieder versandt, der im allgemeinen recht günstig aufgenommen worden sei. Unter berücksichtigung der erhobenen bedenken und einwendungen habe er in diesem jahre einen zweiten entwurf ausgearbeitet, der der vorversammlung unterbreitet worden sei. Einzelne bestimmungen des entwurfes, namentlich der wichtige § 6, seien in dieser versammlung, vor allem bei prof. Stengel, auf lebhaften widerstand gestossen. Infolgedessen sei dieser paragraph in die form gebracht worden, die jetzt der versammlung vorgelegt werde. Der hauptunterschied zwischen den alten satzungen und dem neuen entwurfe sei die in dem letzteren enthaltene organische verknüpfung der neuphilologischen einzelvereine mit dem deutschen verbande. Nur auf diesem wege werde der verband zu einem festen gefüge kommen, während er bisher den charakter der wanderversammlungen getragen habe, nur so werde er im stande sein, mit der zeit alle deutschen neuphilologen zum besten des standes zu umschliessen.

Eine wesentliche neuerung des neuen entwurfes sei die einrichtung der delegirtenversammlungen, denen besonders die feststellung der tagesordnung für die neuphilologentage zustehen solle. Mitglieder dieser delegirtenversammlungen sollen nach dem entwurfe sein die vertreter der neuphilologischen vereine, die herren, die einen vortrag für die hauptversammlung zugesagt haben, sowie die vertreter der universitäten. Jedem verein und jeder universität soll eine stimme zukommen. Beschwert durch diese einrichtung könnten sich die einem verein nicht angehörenden verbandsmitglieder schon deshalb nicht fühlen, weil es ja in der hauptversammlung nur gleichberechtigte

mitglieder gebe. Auch die einzelvereine hätten vorteile von der neuen organisation; sie bekämen einen rückhalt am verbande, der sich für ihre thätigkeit und ihren bestand segensreich erweisen werde. Der vorsitzende empfiehlt darum den entwurf dringend zur annahme.

*Prof. Stengel* glaubt demgegenüber den standpunkt derjenigen vertreten zu müssen, die nicht mitglieder eines einzelvereines sind. Die zahl der bestehenden neuphilologischen vereine sei noch nicht so gross, dass man schon soweit gehen könne, zu sagen, sie repräsentierten im wesentlichen den neuphilologentag. Er wünsche auch eine versammlung, aber nach art der bisher üblichen, die jedem teilnehmer offen stehe; dieselbe brauche nur etwas früher gelegt zu werden und werde dann alle diejenigen vereinigen, die wirkliches interesse an den verbandsangelegenheiten hätten. Der redner ist übrigens mit dem ziele des vorstandes ganz einverstanden, er möchte nur nicht zu rasch vorgehen. Heute sei zur annahme einer so einschneidenden satzungsänderung auch aus dem grunde nicht zu raten, weil eine anzahl der versammlungsteilnehmer schon hätte abreisen müssen. Er unterwerfe sich aber der entscheidung der versammlung.

*Reall. Werr* stellt sich durchaus auf den standpunkt des prof. Hartmann und sieht in der annahme des entwurfes die vorbedingung des gedeihens der vereine, die bis jetzt den einzelstehenden verbandsmitgliedern gegenüber geradezu zurückgesetzt gewesen seien. Er richtet an alle anwesenden, denen das wohl der vereine und des verbandes am herzen liege, den dringenden appell, dem entwurf ihre zustimmung zu geben.

*Obl. Haack* glaubt nicht, dass sich die einzelstehenden mitglieder durch annahme des entwurfes so sehr beschwert fühlen würden, wie prof. Stengel fürchtet, fordert sie aber auf, selbst ihre meinung zu äussern.

*Prof. Wendt* stellt im auftrage seines vereins das *amendement*, dass der delegirtenversammlung nicht die feststellung, sondern nur die vorberatung der tagesordnung obliegen soll. Es gebe innerhalb des neuphilologentages immerhin verschiedene richtungen, die sich das recht, bei der festsetzung der tagesordnung im plenum ihren einfluss auszuüben, nicht verkümmern lassen könnten. Falls sich solche richtungen durch die beschlüsse der delegirten zurückgesetzt glaubten, würden sich künftig in den plenarversammlungen scharfe gegensätze geltend machen. In den meisten fällen würden ja die vorschläge der delegirten von der hauptversammlung angenommen werden, aber eine remedur müsse möglich sein.

*Prof. Klinghardt* steht dem Wendtschen antrag sehr sympathisch gegenüber, doch erscheint ihm diese sache weniger erheblich als die andere, auf die er ausserordentliches gewicht lege: dass durch einrichtung der delegirtenversammlungen die stimmen der organisirten vereine eine hohe geltung erlangten. Das sei durchaus nötig. Bis



jetzt sei infolge der losen organisation des verbandes vieles übers knie gebrochen worden, eine fruchtbringende vorbereitung der neuphilologentage sei kaum möglich gewesen: künftig könne der vorstand durch die organisirten vereine vom ersten tage seiner thätigkeit an unendlich viel für die nächste versammlung vorbereiten und vorarbeiten lassen. Darum müssten auch in den delegirtenversammlungen die vertreter der vereine, die alle in betracht kommenden gesichtspunkte in manchen sitzungen gründlich erwogen hätten, ein gewichtiges wort mitzusprechen haben. Ihr urteil stehe weit höher im werte als das eines, wenn auch an sich noch so tüchtigen, einzelstehenden verbandsmitgliedes.

*Prof. Vietor* ist für das amendement des *prof. Wendt*. Daneben aber wünscht er die beseitigung der bestimmung, dass jeder universität eine stimme zukomme. Die universitätslehrer müssten eben auch vereinsmitglieder werden. Wie solle es z. b. werden, wenn auf einer delegirtenversammlung mehrere vertreter derselben universität erschienen und sich keine einigung zwischen ihnen darüber erzielen lasse, wer die stimme der universität zu führen habe? Zwischen verein und verein sei ferner auch ein unterschied. Ein kleiner verein könne einem vielleicht zehnmal so grossen nicht gleichgestellt werden. Redner beantragt, die ausnahmestellung der universitätsprofessoren zu streichen, und beispielsweise je 20 mitgliedern der vereine eine stimme zuzuerkennen.

Der *vorsitzende* hält diesen vorschlag nicht für förderlich. Zwischen mehreren mitgliedern derselben universität werde sich in der regel leicht eine einigung erzielen lassen, und was die vereine betreffe, so müsse jeder von ihnen als eine einheit betrachtet werden. Die gründung und erhaltung eines kleinen vereins in einer mittelstadt sei vielfach ein grösseres verdienst als die eines starken vereins in einer grossstadt.

*Prof. Schmeding-Duisburg*, der keinem vereine angehört, äussert sich durchaus in dem sinne, dass die festsetzung der tagesordnung der delegirtenversammlung obliegen soll, hauptsächlich der zeiterparnis halber.

*Prof. Stengel* kommt auf sein bedenken zurück, in so vorgerückter stunde noch eine in die rechte vieler mitglieder tief eingreifende satzungsänderung beschliessen zu wollen. Die annahme des *Wendt*-schen antrags würde der beste ausweg aus der schwierigkeit sein; in der zukunft könne man dann immer noch einen schritt weitergehen.

Die diskussion wird geschlossen und zur abstimmung übergegangen. Der vorstand hält seinen antrag aufrecht. *Prof. Vietor* zieht den seinigen zurück.

Weil eine satzungsänderung in frage steht, ist zur annahme eines antrags  $\frac{2}{3}$ majorität nötig.

*Prof. Wendt* erklärt, dass er im falle der ablehnung seines antrags die  $\frac{2}{3}$ majorität des vorstandes unterstützen werde.

Das amendement prof. Wendts wird mit 41 gegen 31 stimmen abgelehnt, der § 6 sodann nach dem vorschlage des vorstandes fast einstimmig angenommen, desgleichen auch die §§ 1—5 und 7—12 in der vom vorstande vorgeschlagenen fassung. Als überschrift werden die worte „Satzungen des deutschen neuphilologen-verbandes (D. N.-V.)“ beschlossen, als tag des inkrafttretens wird der 1. januar 1901 bestimmt.

Die satzungen haben nunmehr den folgenden wortlaut:

#### § 1.

Der verband bezweckt die pflege der neueren philologie, der germanischen wie der romanischen, und insbesondere die förderung einer lebhaften wechselwirkung zwischen universität und schule, zwischen wissenschaft und praxis.

#### § 2.

Diese aufgabe wird erstrebt:

- a. durch in der regel alle zwei jahre wiederkehrende versammlungen, auf denen wissenschaftliche und praktische fragen aus dem gebiete der neueren sprachen erörtert werden,
- b. durch gründung von vereinen, welche wieder untereinander in verbindung treten und welche die vereinzelt wohnenden neuphilologen und freunde der neueren sprachen an sich anschliessen, wodurch die ausgestaltung zu landes- oder provinzialverbänden ermöglicht wird,
- c. durch gemeinsame unterstützung aller auf die hebung des neusprachlichen studiums und unterrichts gerichteten bestrebungen.

#### § 3.

Mitglied des verbandes wird jeder neuphilologe oder freund der neueren sprachen gegen entrichtung eines jährlichen beitrags von 1 mark (bei postanweisung unter hinzufügung des bestellgeldes), der zwischen dem 1. januar des jahres des deutschen neuphilologentages und dem tage zu entrichten ist, an dem dieser beginnt. Rückständige beiträge werden durch postauftrag eingezogen.

Der austritt aus dem verbande erfolgt durch eine an den vorsitzenden zu richtende schriftliche erklärung, und zwar hat diese erklärung noch vor dem 1. april des versammlungsjahres zu geschehen, widrigenfalls das betreffende mitglied für die laufende verbandsperiode noch beitragspflichtig bleibt.

#### § 4.

Die mitglieder erhalten alle auf den verband bezügliche drucksachen, insbesondere den vor ablauf des versammlungsjahres zu druckenden bericht über die verhandlungen des deutschen neuphilologentages.

#### § 5.

Der deutsche neuphilologentag findet in der regel zu pfingsten statt, und zwar womöglich an einem orte, wo ein neuphilologischer verein besteht.



## § 6.

Am tage vor der hauptversammlung hält der vorstand mit den delegirten der in ihm nicht bereits vertretenen vereine, die dem deutschen neuphilologen-verbände korporativ oder wenigstens nach der mehrzahl ihrer mitglieder angehören, sowie mit den verbandsangehörigen universitätsprofessoren eine vorversammlung ab, vornehmlich zur vorberatung über die tagesordnung, die wahl des orts und der zeit des nächsten neuphilologentages sowie über die wahl des neuen vorstandes und der zwei rechnungsprüfer.

Jeder verein und jede universität verfügt in der vorversammlung über je eine stimme. Die verbandsmitglieder, die einen vortrag angemeldet haben, nehmen an der feststellung der tagesordnung mit beratender stimme teil.

Falls ein delegirter von seinem wohnsitze bis zum orte der versammlung mehr als 250 kilometer zurückzulegen hat, werden ihm die fahrkosten (rückfahrkarte II. klasse) zur hälfte aus der verbandskasse zurückerstattet.

## § 7.

Ausser den in § 2a bezeichneten erörterungen stellt die hauptversammlung die satzungen fest, bestimmt zeit und ort des nächsten neuphilologentages, wählt den vorstand sowie die zwei rechnungsprüfer für die nächste verbandsperiode und entlastet den kassenwart der vorhergehenden periode.

Anträge sowie anmeldungen von vorträgen für die hauptversammlung sind spätestens bis zum 1. februar des jahres einzusenden, in dem diese versammlung stattfindet. Über die annahme später eingehender anträge entscheidet die vorversammlung.

## § 8.

Der vorstand besteht aus drei vorsitzenden, von denen einer universitätsprofessor sein soll, drei schriftführern und einem kassenwart.

Im falle, dass die satzungsmässige zusammensetzung des vorstandes sich als unausführbar erweist, hat die versammlung das recht, den vorstand anders zusammenzusetzen. Im falle einer vakanz hat der vorstand das recht der zuwahl.

Die amtszeit des vorstandes beginnt am 1. januar des auf die vorausgehende hauptversammlung folgenden jahres und schliesst am 31. dezember des jahres, in dem er selbst die hauptversammlung abgehalten hat.

## § 9.

Spätestens im märz jedes versammlungsjahres wählen die einzelnen vereine, die dem verbande korporativ oder wenigstens nach der mehrzahl ihrer mitglieder angehören, je einen delegirten. Die ergebnisse der wahl werden dem verbandsvorstande unverzüglich durch die schriftführer der vereine mitgeteilt.

Ebenso berichten die schriftführer der vereine dem verbandsvorstande regelmässig über die ergebnisse der vorstandswahlen.

## § 10.

Der vorstand hat das recht, wichtigere angelegenheiten von allgemeinem interesse den ihm korporativ oder wenigstens nach der mehrzahl ihrer mitglieder zugehörigen vereinen zur behandlung zu überweisen.

## § 11.

Die schriftführer tragen dafür sorge, dass die sonderabzüge der sitzungsberichte, die dem verbande von den ihm zugehörigen vereinen zur verfügung gestellt werden, möglichst rasch zur verteilung und versendung an die einzelnen vereine gelangen.

## § 12.

Bei den abstimmungen entscheidet stimmenmehrheit. Abänderungen der satzungen können nur durch zwei drittel der auf einer hauptversammlung anwesenden mitglieder beschlossen werden.

*Prof. Stengel* stellt den antrag, wegen der heutigen raschen durchberatung und annahme der neuen satzungen dieselben vom nächsten neuphilologentage in einer zweiten abstimmung noch einmal bestätigen zu lassen.

Der antrag fällt, da er von der versammlung nicht unterstützt wird. Den vorsitz übernimmt *geh. hofrat Wülker*.

Es folgen die letzten punkte der tagesordnung: *Wahl des vorstandes und des ortes der nächsten hauptversammlung*.

Der *vorsitzende* bemerkt dazu: Die zusammensetzung des vorstandes sei nach annahme der neuen satzungen von selbst gegeben und stehe fest. Als ort des nächsten neuphilologentages komme nur Breslau in betracht, das sich allein gemeldet habe.

*Obl. Reichel-Breslau* erklärt, dass der verein zu Breslau nach wie vor bereit sei, die vorbereitungen für die nächste versammlung zu treffen, dass die wahl dieser stadt auch ein gutes mittel sein würde, um die sache des verbandes im osten zu fördern, dass er aber sehr fürchte, die versammlung werde nur schwach besucht werden.

Der *vorsitzende*, *prof. Stengel* und *obl. Haack* versuchen, diese befürchtungen zu zerstreuen; die eifrigen verbandsmitglieder, die man auf jedem neuphilologentage treffe, würden auch in Breslau nicht fehlen; ausserdem sei auf die anwesenheit der vereinsvertreter, sowie auf starke beteiligung aus den östlichen provinzen mit sicherheit zu rechnen.

*Obl. Reichel* nimmt darauf die wahl Breslaus im namen seines vereins mit dank an.

Damit ist die arbeit des neuphilologentages erledigt. Es erhält noch das wort zu einer mitteilung

*prof. Suchier*: Durch annahme der dritten Vietorschen these solle es den abiturienten der oberrealschulen ermöglicht werden, neuere sprachen zu studiren. Diese berechtigung hätten sie jedoch schon jetzt,



wenn sie noch eine nachprüfung im lateinischen ablegten. Die annahme der these habe also nur die eine bedeutung: dieses nachexamen abzuschaffen. Es sei aber ganz und gar unmöglich, wissenschaftliche lehrer für neuere sprachen vorzubilden, wenn die studirenden nicht die kenntnis des lateinischen mitbrächten. Wenn es dahin käme, dass sich solche lateinunkundige studirende in grosser zahl zur universität drängten, so würde möglicherweise die folge sein, dass diese ihnen die thore verschlössen und sie ihre ausbildung an technischen schulen oder in besonderen anstalten suchen müssten. Jedenfalls würden die folgen für die neuphilologische wissenschaft durchaus verhängnisvoll sein. — Der redner legt eine erklärung nieder, die den von ihm bezeichneten standpunkt vertritt, und fordert die herren, die mit ihm gegen die dritte Vietorsche these gestimmt haben, auf, ihre namen darunterzusetzen.

*Prof. Sachs* erklärt nunmehr, dass der gestern von ihm angekündigte antrag gegen das gymnasialmonopol durchaus nicht etwa *ad acta* gelegt, sondern nur für den nächsten neuphilologentag verschoben sei, da heute die zeit allzu sehr gedrängt habe.

*Prof. Victor* gibt dem danke der versammlung dem vorstande gegenüber ausdruck und bringt dem „klassisch ruhigen Wülker, dem modern beweglichen Hartmann, dem in allen sättern gerechten, in allen tonarten stimmungsvollen Stengel und *last, not least*, unserm allverehrten, trefflichen Sachs“ ein dreifaches hoch, in das die versammlung lebhaft einstimmt.

*Geh. hofrat Wülker* dankt für die ehrung und erklärt den 9. allgemeinen deutschen neuphilologentag für geschlossen.<sup>1</sup>

*Oschatz.*

E. AHNERT.

<sup>1</sup> Ein bericht über die neuphilologische ausstellung folgt. *D. red.*

## I. HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYERISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES (19./20. APRIL 1900).

Die erste hauptversammlung des bayerischen neuphilologenverbandes fand am 19. und 20. april statt. Schon am mittwoch dem 18. hatte sich eine stattliche anzahl von teilnehmern im restaurant Emerandl zum *begrüssungsabend* eingefunden. Der 1. vorsitzende, dr. Herberich, hiess zunächst die erschienenen herzlich willkommen und gab sodann der hoffnung ausdruck, in nicht zu ferner zukunft *alle* bayerischen neuphilologen als verbandsmitglieder betrachten zu dürfen, nachdem jetzt schon von etwa 220 neuphilologen 150 dem verbande beigetreten seien. Die wichtigkeit der kenntnis moderner sprachen würdigend, erörterte er die bedeutung des verbandstages für die künftige entwicklung des neusprachlichen unterrichts in Bayern und schloss seine rede mit einem dreifachen hoch auf die erschienenen. Diese sassen noch lange in geselliger unterhaltung beisammen, wobei manche alte bekanntschaft erneuert und manche neue geknüpft wurde. Am donnerstag den 19. april, vormittags 9 uhr, fand im sitzungszimmer der kgl. Luitpold-kreisrealschule die

### *allgemeine sitzung*

statt. Zu derselben waren u. a. die hh. universitätsprofessoren dr. H. Breymann (München) und dr. Schneegans (Erlangen), dann prof. dr. Hartmann aus Leipzig als vertreter des verbands der deutschen neuphilologischen lehrerschaft und des sächsischen neuphilologenverbandes, ferner privatdozent dr. Hartmann (Würzburg), dir. Dörr der Liebig-realschule in Frankfurt a. M., sowie eine stattliche anzahl von fachkollegen erschienen. Der 1. vorsitzende des verbands, dr. Herberich, eröffnete mit herzlichen begrüßungsworten die sitzung, worauf prof. dr. Breymann, dr. Hartmann und dir. Dörr ihren dank für die einladung aussprachen und der hoffnung ausdruck verliehen, es möchten die verhandlungen des verbandes den fachwissenschaftlichen und pädagogischen bestrebungen der bayerischen neuphilologen recht förderlich sein. Nachdem die herren gymn.-prof. dr. Friedrich und dr. Waldmann als rechnungsprüfer von den anwesenden aufgestellt worden waren, erteilte der vorsitzende herrn gymnasiallehrer dr. Martin-Erlangen das wort zu seinem *referat über einen ferienkurs in Paris*, den er im august 1899 mitgemacht hatte. In fesselnder weise berichtete der redner einerseits über die äusseren erlebnisse seines pariser aufenthaltes, andererseits über die vorträge, praktischen übungen etc., denen er beiwohnte. Hatte dr. Martin die mannigfachen vorteile hervorzuheben gewusst, die ein ferienaufenthalt in der metropole Frankreichs gewährt, so verstand es herr *reallehrer Werr* vortrefflich, in seinem



*referat über einen ferienkurs in Grenoble* andere, nicht minder schätzenswerte vorteile anzuführen, die mit dem besuche eines ferienkurses in einer provinzstadt Frankreichs verknüpft sind. Reicher beifall seitens der anwesenden lohnte seinen, sowie dr. Martins vortrag. In der sich anschliessenden lebhaften diskussion über beide vorträge wies u. a. herr reallehrer dr. Molenaar (Weissenburg a. S.) darauf hin, dass studienreisen auch bezwecken können, gegenseitig aufklärend zu wirken und alte nationale und politische vorurteile zu beseitigen. Hierauf sprach herr Werr über das thema: *Der neusprachliche lehrer zugleich lehrer für das deutsche*. Redner ging von den stets wiederkehrenden klagen über die überbürdung des realschülers aus, die offenbar von dem fachlehrersystem herrühre. Um diesem übelstande in etwas abzuhelpfen, sollte wenigstens der deutsche und der französische unterricht in *einer hand* und zwar in der des neuphilologen vereinigt werden. Zu diesem behufe müsse diesem allerdings dann eine prüfung aus dem deutschen auferlegt werden, aber man könne ihn andererseits dadurch entlasten, dass er nur *eine* moderne fremdsprache als hauptfach, die andere hingegen nur als nebenfach zu betreiben habe. Dazu dränge schon die fortschreitende spezialisierung der wissenschaft, die es dem studirenden unmöglich mache, *zwei* fremdsprachen wissenschaftlich und praktisch in gleichem masse zu beherrschen; deshalb habe man ja auch die professuren für romanische und englische philologie getrennt. *Prof. Breymann* begrüßte die ausführungen des vorredners; er habe selbst schon früher diese trennung der beiden sprachen für die kandidaten angeregt. *Dir. Dörr* wies darauf hin, dass in Preussen diese trennung bereits durchgeführt sei. *Prof. Schneegans* vertrat die ansicht, dass der deutsche unterricht dem germanisten und nicht dem alt- oder neusprachler als blosses nebenfach gehöre, *prof. Eidam* betonte, man solle zwischen dem deutschen unterricht in den oberen und den unteren klassen unterscheiden: in ersteren gebühre er dem germanisten, in letzteren könne er dem alt- oder neuphilologen zugewiesen werden. Nach längerer debatte kam man dahin überein, zu verlangen, dass die prüfung aus dem deutschen für den alt- und neuphilologen dieselbe sein solle, dass letzterer nur in *einer* fremdsprache als hauptfach geprüft werde, dem nach freier wahl nebenfächer beizufügen seien, und dass in den unterklassen der unterricht im deutschen und französischen nur von neuphilologen gegeben werde. Die ganze angelegenheit solle — in verbindung mit dem ausschuss — eine besondere kommission verfolgen, in welche die herren Eidam, Werr, Martin-München und dr. Buchner gewählt wurden. Hierauf schloss herr dr. Herberich mit worten des dankes an die hh. vortragenden die sitzung.

In der nachmittag  $\frac{1}{2}$  4 uhr begonnenen

*sitzungsmitzung für die gymnasien*

referierte *gymn.-prof. Freyberg-Freising* über eine von ihm angearbeitete deskription, welche dem kgl. staatsministerium in vorlage gebracht werden

sollte mit der bitte, die darin vertretenen grundsätze bei der in aussicht stehenden revision der ordnung des französischen unterrichts an den gymnasien ins auge zu fassen. Die versammlung war der ansicht, dass die schrift zu umfangreich und darum zur vorlage ungeeignet sei. Der inhalt der schrift ist in gedrängter kürze folgender:

## I.

Für die allgemeinheit der schüler des bayerischen gymnasiums sind die dem französischen unterricht gesteckten ziele unerreichbar; denn sie liegen in zu weiter und zu unbestimmter ferne, und die gegebenen weisungen leiten nicht zu denselben hin.

## 1. Die aussprache gedeiht nicht.

a) Das vorgeschrittene alter der schüler im augenblicke des beginns des französischen unterrichts und die schwierigkeit der sache, welche in der naturwidrigen umgewöhnung des bereits lautlich geschulten, aber einseitig gewöhnten mundes liegt, erfordern intensivere beschäftigung mit dem einzelnen, als die meist starke frequenz der französischen anfängerklassen und die übrigen unterrichtsaufgaben zulassen, welche die spracherlernung stellt, und welche innerhalb dieser kurzen zeit zum abschluss drängen.

b) Der ausspracheunterricht findet auch nicht den ihm natürlichen anschluss an die gesprochene sprache; denn

## 2. da das sprechen an übungen angeschlossen wird, für welche es zwar eine fördernde voraussetzung wäre, als anhängsel aber keine stütze, sondern eine last ist, so findet es weder geeigneten boden, noch hinreichende berücksichtigung. Begründung:

a) Die bestimmung über die reifeprüfung und die prüfungsaufgaben sind mangels anderweitiger bestimmungen für die sprachübungen ausschliessliche norm und veranlassen so den auf wenige jahre beschränkten unterricht, diese übungen schon frühzeitig ihrem inhalte nach gebieten zu entnehmen und ihrer konstruktion nach in formen zu kleiden, welche dieselben als grundlage der sprechübungen ungeeignet erscheinen lassen. Ausserdem wechselt der dargebotene sprachstoff von kapitel zu kapitel, ist zu umfangreich, ist planlos und in buntem durcheinander „ausgewählt“.

b) Der anschluss der sprechübungen an lesebuch und autorenlektüre lockt diese übungen auf gebiete, welche aus den gleichen gründen wie die sonstigen übungen als *grundlage* der sprechübungen ungeeignet erscheinen.

## 3. Die gewöhnung des ohres an den fremden laut, bzw. das verstehen der gesprochenen sprache setzt befähigung zu innerem mitsprechen auf diesem gebiete voraus und ist bedingt durch die erfolge des sprechunterrichts.

## 4. Der grammatische lehrstoff ist insbesondere in den beiden



oberen klassen zu umfassend, um hinreichend geübt und angeeignet zu werden. Ausnützung der lektüre für die grammatik schädigt und verkürzt erstere.

## II.

Wenn die forderung der instruktion, dass der französische unterricht zu freier sprachanwendung, also zum sprechen, befähige, aufrecht erhalten wird, dann bedingt die erfüllung dieser forderung, dass die grammatik als korrektor in den dienst der sprechübung trete, und dass alsdann das tempo ihres fortschritts nach dem tempo sich bestimme, in welchem die befähigung zu freiem sprechen sich entwickelt. Wenn sich so ihre aufgabe hinter einer anderen und grösseren vollzieht, so wird eine erhebliche verlangsamen des grammatischen unterrichtsganges eine ebenso erhebliche erweiterung der unterrichtszeit unabweisbar erscheinen lassen. Sprechunterricht und grammatik bedürfen alsdann eines *mindestens* dreijährigen kurses mit je 3 wochenstunden, wenn nur einigermaßen eine grundlage im sprechen gelegt werden soll. Soll überdies die jetzt kläglich dürftige autorenlektüre gehoben werden, dann sind auf der oberstufe des unterrichts — VIII und IX — der lektüre in beiden klassen je 2 stunden *pro* woche unverkürzt einzuräumen. Nun bietet zwar die lektüre gelegenheit zu übender bethätigung der auf der unterstufe erworbenen sprechfertigkeit, allein diese letztere ist nach nur dreijähriger übung auf ein noch zu enges gebiet beschränkt, als dass die vielverzweigte lektüre zu ihrer verwendung und erhaltung ausreichende und dauernde gelegenheit bieten würde, auch ist sie zu wenig entwickelt, um nicht die lektüre in ihrem frischen laufe zu hemmen. Deshalb ist auf der oberstufe, wenngleich weniger für erweiterung, als vielmehr für erhaltung und befestigung der gewonnenen sprechfertigkeit besondere vorsorge zu treffen, und ist hierfür mindestens je *eine* stunde *per* woche und *per* klasse in ansatz zu bringen. Demgemäss ergibt sich nachstehende einteilung der unterrichtszeit:

$$\begin{array}{c} 3 - 3 - 3 \\ \hline \text{unterstufe} \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 2 \} - 2 \\ 1 \} - 1 \\ \hline \text{oberstufe} \end{array}$$

## III.

1. Nur unter der voraussetzung, dass die vorstehend angedeutete erweiterung der unterrichtszeit zugestanden werden will, kann noch dem unterricht das doppelziel gesteckt werden:

- a) französische schriften zu verstehen und
- b) *eigene* gedanken in *einfacher* form zwar, doch *korrekt* mündlich und schriftlich auszudrücken.

2. Über eine grundlage für den freien gebrauch kann am gymnasium die ausdrucksfähigkeit sich allerdings nicht erheben. Diese grundlegung aber darf nicht in gelegentlichen *versuchen* an *beliebigen* sprachstoffen bestehen; sie darf, wenn sie zu nennenswertem resultate führen soll, nicht eine blosse andeutung sein, sondern muss zu wirk-

licher befähigung im freien ausdruck führen, wenn auch innerhalb eines noch so engen gedankenkreises. Sie weicht nicht hinsichtlich des grades des gebrauchsvermögens, sondern hinsichtlich der stoffbeschränkung von dem ab, was man im gewöhnlichen leben sprachbeherrschung nennt. „Mit der *beherrschung bestimmter sachkreise* — gegenstände der nächsten lebenssphäre — fängt das sprechenkönnen erst an“ (Münch s. 25). Das nächstliegende muss den ausgang bilden, die unter- und zwischenstufen lassen sich nicht überspringen. Auch die schriftlichen übungen schliessen sich zweckentsprechend im allgemeinen an die gleichen objekte an, wie die mündlichen, von welchen letzteren sie sich durch sorgfältigen ausdruck in formeller hinsicht unterscheiden mögen. Der übungsstoff darf nicht irgendwo aufgelesen werden; *prinzipiell* ist planmässige auswahl eines in sich wohl zusammenhängenden sprachstoffs zu verlangen, desgleichen planmässig repetitive anordnung des stoffes in darstellungen, welche, von den nächsten lebenssphären ausgehend, in aufsteigenden begriffskreisen sich bewegen.

3. Da das ziel der befähigung zu freier sprachanwendung der grammatik eine dienende stellung anweist, so wird nicht allein, wie schon in II ausgesprochen, das tempo ihres fortschritts, sondern auch ihr mass und ihre einteilung von der entwicklung jener befähigung abhängig. Demgemäss erfährt die grammatik eine einschränkung; die jetzt geforderte vollständigkeit kann und braucht nicht mehr angestrebt zu werden. Auch die strenge scheidung des grammatischen stoffes nach formenlehre und syntax, welche bisher schon, weil praktisch unmöglich, nicht strenge eingehalten wurde, wird schon auf der untersten stufe einer weitergehenden mischung des formellen und syntaktischen nach dem prinzip des bedürfnisses platz machen. Eine einteilung nach „leichterem“ und „schwererem“ ist bei schülern, welche die lateinische grammatik vollständig, die griechische zum grossen teile verdaut haben, nicht mehr verständlich.

4. Der wachsenden entfernung von schulgrammatik und modernem sprachgebrauch ist zu steuern.

5. Das verhältnis von lektüre und sprachübung ist dahin zu bestimmen, dass das anderwärts erworbene vermögen, die sprache frei zu gebrauchen, übende verwendung zu erfahren hat, wenn „zeitweilig“ die art der lektüre hierzu „gelegenheit“ und anlass bietet, und zwar in dem masse, als die vorhandene sprechfähigkeit hierfür ausreichend ist.

Die lektüre muss einen breiteren raum einnehmen. Ausser der zeit, welche auf der unteren stufe die einschaltung passender lesestücke zwischen die sprachübungen beansprucht, müssen auf der oberstufe mindestens 2 stunden *per* woche der lektüre bereit gehalten werden (s. II.). Die vorgelegten stücke sind nicht anzulesen, sondern auszulesen!

#### IV.

Entwurf einer ordnung des französischen unterrichts an gymnasien nach den im vorstehenden aufgestellten grundsätzen.



## V.

1. Sollte die oberste schulverwaltung eine ausdehnung des unterrichts bis mindestens zur 5. klasse nicht verfügen und sich auf zugabe einer 3. stunde in den beiden oberen klassen beschränken, dann ist mit dieser beschränkung die grenze überschritten, innerhalb welcher das gros der schüler zu freier sprachanwendung noch befähigt werden könnte. Dann ist es ökonomischer, ein möglichst umfangreiches sprachwissen zu erstreben, wenn nur dieses sprachwissen — das ist die hauptsache — einen stoff umfasst, welcher dem praktischen ziele späterer freier sprachanwendung entsprechend gewählt, und wenn dieser stoff in planmässiger ordnung dargeboten und angeeignet wird.

2. Soll die unterrichtszeit auf das zur zeit gewährte mass beschränkt werden, dann müssen die anforderungen *in jeder hinsicht*, nur nicht hinsichtlich der lektüre, herabgesetzt werden.

Am schlusse hob ref. hervor, dass er nicht einer bestimmten organisation das wort rede, weder ein bestimmtes ziel fordere, noch für eine bestimmte methode unter allen umständen eintrete; was er verlange, sei, dass zwischen dem lehrziele und der eingeräumten unterrichtszeit kein missverhältnis bestehe. Doch gebe es auch forderungen, welche gegenüber jeder organisation der nächsten zukunft geltung beanspruchten. Diese forderung fasste ref. in nachstehenden thesen zusammen:

1. Der lektüre sind in den oberen klassen 2 stunden *per* woche unverkürzt einzuräumen.

2. Die schulordnung selber muss die ausdrückliche bestimmung enthalten, dass die produktiven sprachübungen, welche zur sprachanwendung befähigen sollen, einen stoff umfassen, welcher nach inhalt und form diesem zwecke entsprechend ausgewählt ist, und dass dieser stoff in planmässiger ordnung dargeboten werde.

3. Das grammatische pensum muss verringert werden, auch dann, wenn die stundenzahl vermehrt werden sollte.

4. Wenn die forderung eines auch nur geringen grades von sprechbefähigung aufrecht erhalten werden soll, dann müssen die folgerungen gezogen werden

a) hinsichtlich der erweiterung der unterrichtszeit und früheren beginnes,

b) methodisch hinsichtlich der lektüre, welche nicht als das feld, auf welchem die sprechfertigkeit erwächst, sondern als ein feld zu betrachten ist, auf welchem sie nach massgabe ihrer jeweiligen entwicklung und des jeweiligen inhalts der lektüre verwendung findet.

These 1 und 4a (stundenvermehrung) wurden angenommen, die übrigen thesen ersetzte der leiter der sektionssitzung, prof. Eidam-Nürnberg, durch nachstehende: „Der unterricht im französischen soll den schülern eine gründliche einföhrung in den freieren schriftlichen

und mündlichen gebrauch der fremden sprache geben. Die schüler sollen grammatische sicherheit und einen hinreichenden wortschatz gewinnen, so dass sie die fähigkeit erlangen, französische schriften genau zu verstehen und entsprechende texte in die fremdsprache zu übersetzen. Besonderes gewicht ist auf richtige aussprache zu legen; auch sind die schüler an rasche auffassung des gesprochenen zu gewöhnen, sowie dahin zu bringen, sich im anschluss an behandelte stoffe selbst mit einiger fertigkeit in der fremden sprache auszudrücken.“

Nachdem sich die versammlung damit einverstanden erklärt hatte, schloss der vorsitzende, herr *prof. Eidam*, um  $\frac{3}{4}$  7 uhr die sitzung.

Der abend sah die unermüdlichen teilnehmer wiederum in stattlicher anzahl im restaurant *Emerandl* zur

*geschäftssitzung*

vereinigt. Der erste *vorsitzende* gab folgenden *jahresbericht*:

Der bayerische neuphilologen-verband wurde zu osten vorigen jahres hier in München gegründet, nachdem münchener kollegen nebst herrn dr. Molenaar-Weissenburg a. S. während der vorhergehenden weihnachtsferien zu diesem behufe zusammengetreten waren. An der gründungsversammlung beteiligten sich 34 herren aus allen teilen Bayerns. Die anmeldungen zur mitgliedschaft erfolgten rasch und zahlreich, so dass die am 1. juli 1899 ausgegebene mitgliederliste bereits 123 namen verzeichnete. Seitdem erfolgten noch 23 anmeldungen; drei seiner mitglieder verlor der verband durch tod, so dass im augenblicke der verband 143 mitglieder zählt. Die mitglieder werden gebeten, in der gewinnung neuer mitglieder, namentlich solcher kollegen, die sich bisher aus besorgnis vor einem misserfolg ablehnend verhalten haben, der vorstandschaft auch weiterhin nach kräften behilflich zu sein.

Sr. exzellenz dem herrn kultusminister wurden im lauf des monats mai zwei eingaben überreicht; die erste betraf die abschaffung der neusprachlichen hausaufgaben an den realschulen und war von 88 % der an den realschulen thätigen fachkollegen unterzeichnet; die andere betraf die stoffverteilung an den untern klassen der realschulen und war von 80 % der realschulkollegen unterzeichnet. Die in aussicht genomme und auch schon begonnene revision zunächst des neusprachlichen teils und dann der ganzen realschulordnung und der dazu gehörigen instruktion darf vielleicht als eine folge jener zwei bittschriften aufgefasst werden; jedenfalls steht aber zu hoffen, dass den beiden bittschriften darin zum grösseren teil stattgegeben werden wird.

Herr *prof. Breymann* hat dem 1. vorsitzenden den entwurf zu neuen vorschriften über den neusprachlichen unterricht zur einsichtnahme überlassen, leider nur auf sehr kurze zeit, so dass es nicht möglich war, denselben in einer eigenen ausschusssitzung zu besprechen, zu der beabsichtigt war, die herren kollegen an den münchener realschulen einzuladen. Er konnte nur in privater weise einigen herrn zum durchlesen gegeben werden. Herr *prof. Breymann* hat die güte



gehabt, gegenbemerkungen zu diesem entwurf von seiten des 1. vorsitzenden sowie noch eines herrn entgegenzunehmen.

Die zahl der neusprachlichen rektorate hat sich im abgelaufenen jahre nicht vermehrt. Von massgebender stelle wurde der vorstandschafft wiederholt mitgeteilt, dass die bewerbungen um rektorate aus neuphilologischen kreisen immer noch verhältnismässig weniger zahlreich seien als die von den lehrern anderer fächer.

Am 12. januar wurde an die herren kollegen, die an den gymnasien thätig sind, ein rundsreiben geschickt, das den zweck hatte, eine abänderung der organisation des französischen unterrichts an gymnasien herbeizuführen. Es war beabsichtigt, eine motivirte bitte in diesem betreff an das k. staatsministerium zu richten, und zwar noch vor der versammlung, weil der vorstandschafft mitgeteilt worden war, dass die geplante revision des neusprachlichen theils der schulordnung noch vor osten stattfinden solle. Erfreulicherweise war letzteres nicht der fall, und so ist die eingabe an das k. staatsministerium nicht erfolgt. In der sektionssitzung für gymnasien heute nachmittag kam die an gelegenheit zur beratung, und der vorstandschafft wird die pflicht obliegen, die dort gefassten beschlüsse zur ausführung zu bringen.

Ebenso wird dies morgen für die realschul-sektionssitzung der fall sein.

Dem beifällig aufgenommenen berichte folgte der *rechenschaftsbericht des kassirers*, der für das laufende geschäftsjahr 294 mk. 55 pf. einnahmen gegen 271 mk. 89 pf. ausgaben aufwies, so dass dasselbe mit einem aktivrest von 22 mk. 66 pf. schliesst. Da auch herr gymnasialprofessor dr. Friedrich als rechnungsprüfer keine einwendungen zu erheben hatte, wurde dem kassirer, herrn gymnasialprofessor dr. Gassner, decharge erteilt.

Auf antrag des vorsitzenden wurde nun der 3. punkt der tagesordnung einstweilen zurückgestellt und die anträge zur änderung der satzungen seitens der vorstandschafft vorgebracht. Die versammlung genehmigte einstimmig folgende änderungen:

- a) Das geschäftsjahr läuft mit dem kalenderjahre. Der jahresbeitrag ist daher künftighin bis 1. februar zu entrichten.
- b) Anträge etc. sollen bis längstens 2 monate vor der hauptversammlung angemeldet werden.
- c) In § 7 werden die worte „nach möglichkeit“ gestrichen. Dem delegirten soll mindestens die hälfte des fahrpreises aus der verbandskasse erstattet werden.

Hierauf kam der 3. punkt der tagesordnung: *zeit und ort der nächsten hauptversammlung*, zur besprechung. Es wurde einstimmig beschlossen, die nächste hauptversammlung in 2 jahren an osten abzuhalten u. zw. entweder im anschluss an die versammlung des bayerischen realschulmänner-vereins, oder, falls letztere nicht stattfinden sollte, in Nürnberg.

Nun schritt man zur *neuwahl der vorstandschaft*. Da der bisherige vorsitzende, herr reallehrer dr. Herberich, eine wiederwahl wegen überhäufung mit arbeit ablehnte, so wurde auf seinen vorschlag hin herr reallehrer Gg. Werr zum 1. vorsitzenden gewählt. Dieser nahm dankend die wahl an und gab hierauf in warmen worten dem gefühle des dankes für dr. Herberichs grosse verdienste um den verband, sowie dem bedauern um dessen scheiden aus der vorstandschaft ausdruck. Zum zeichen der ehrung für den abtretenden vorstand erhoben sich die anwesenden von den sitzen. Die übrigen mitglieder der vorstandschaft wurden durch akklamation wiedergewählt, u. z.: herr gymn.-prof. B. Freyberg-Freising als 2. vorsitzender, herr gymn.-prof. dr. H. Gassner als kassirer, herr realschul-assistent dr. L. Appel als schriftführer und dr. Gg. Buchner als beisitzer (die letzteren drei in München). Schliesslich wurde die *wahl der rechnungsprüfer* nach § 4 der statuten vorgenommen und als solche von der versammlung die herren gymnasial-professoren dr. *Friedrich-Augsburg* und dr. *Waldmann-Regensburg* einstimmig aufgestellt.

Nachdem so die tagesordnung erledigt war, ergriff herr *prof. dr. Hartmann* das wort, um den verband zum 9. deutschen neuphilologentage, welcher heuer zu Leipzig an pfingsten abgehalten werden solle, aufs herzlichste einzuladen, er hoffe auch den bayerischen delegirten mit einem recht stattlichen gefolge erscheinen zu sehen. Es folgte nun noch eine reihe weiterer anregungen, von denen insbesondere der wunsch des herrn *prof. dr. Schneegans-Erlangen*, die neuphilologen möchten, unbekümmert um nebenrücksichten, ihren berechtigten wünschen ausdruck geben, diese in jahresberichten über die verhandlungen festlegen und so den höheren behörden bekannt machen, da es nur auf diesem wege möglich sei, die so dringend nötigen reformen durchzusetzen, allseitige, lebhafte zustimmung fand. Ebenso wurde auf die unabwiesbare notwendigkeit einer vermehrung der reisestipendien hingewiesen, worauf der neue vorstand versprach, sich dieser angelegenheit besonders energisch anzunehmen. Hingegen wurde eine anfrage, ob sich nicht die abhaltung von ferienkursen im inlande empfehle, einstimmig verneint unter dem hinweis darauf, dass ferienkurse im inlande den aufenthalt im ausland doch nicht zu ersetzen vermögen und dabei dennoch die dererholung bestimmtezeit ganz in anspruch nehmen. Hierauf schloss herr *dr. Herberich* mit dem ausdruck des dankes an die anwesenden für ihr zahlreiches erscheinen und ihre rege beteiligung an den verhandlungen die geschäftssitzung gegen mitternacht.

Am freitag vormittag fand um 10 uhr in der aula der k. Luitpold-kreisrealschule die

*festsetzung*

statt. Zu derselben waren ausser den an der hauptversammlung teilnehmenden fachkollegen vertreter der behörden und zahlreiche gäste erschienen; so nahmen daran teil die beiden schon erwähnten aus-



ärtigen gäste, gymnasialprofessor dr. Hartmann-Leipzig als delegirter des allgemeinen verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft und des sächsischen neuphilologen-verbandes, sowie realschuldirektor Dörr der Liebig-realschule in Frankfurt a./M., mitherausgeber der *Neueren Sprachen*; ferner oberregierungsrat Blaul als vertreter des k. staatsministerium des innern für kirchen- und schulangelegenheiten; dann der chef des generalstabs der armee exzellenz generalleutnant v. Lobenhoffer, beauftragt mit der wahrnehmung der geschäfte des inspektors der militärbildungsanstalten, der adjutant dieser anstalten, oberstleutnant Strehler, der kommandeur des kadettenkorps major Lorn, als vertreter des k. kriegsministeriums; oberregierungsrat Gressbeck als vertreter der k. regierung von Oberbayern, die universitätsprofessoren dr. Grauert und dr. Kuhn, die oberstudienräte und gymnasialrektoren dr. Arnold, dr. Markhauser und dr. Wecklein. Der 1. vorsitzende des verbandes, *reallehrer dr. Herberich-München*, eröffnete die festsitzung mit folgenden ausführungen:

„Hochverehrte festversammlung! Fremde lebende sprachen wurden zu allen zeiten gelernt und gelehrt, und zu allen zeiten auch hat man die kenntnis fremder sprachen als eines der wesentlichsten merkmale allgemeiner bildung betrachtet. Heutzutage ist dies um so mehr der fall, als durch die grossartige entwicklung aller verkehrseinrichtungen das bedürfnis, sich von nation zu nation verständigen zu können, sich so ausserordentlich gesteigert hat. Mit dieser steigerung des bedürfnisses und der wertschätzung der fremden lebenden sprachen als bildungsmittel hat nun die entwicklung der lehrverfahren, die man für den fremdsprachlichen unterricht ersonnen hatte, nicht ganz gleichen schritt gehalten. Obwohl seit langer zeit schon und in den letzten jahrzehnten intensiver als je an ihrer vervollkommnung gearbeitet wird, so bleiben doch die im unterricht erreichten resultate immer noch hinter den erwartungen bedeutend zurück. Die schuld liegt einestheils daran, dass die erwartungen zu hoch gestellt werden — im grossen publikum stellt man sich die erlernung einer fremden sprache leichter vor als sie thatsächlich ist —; andererseits aber muss zugegeben werden, dass die methode fremdsprachlichen unterrichts noch nicht gefunden ist, die mit einem minimum von arbeit des schülers wie des lehrers ein maximum von kenntnissen und fertigkeiten erzielt. Sie zu suchen, arbeiten hunderte von intelligenten köpfen jahraus, jahrein, im in- und auslande; um auch ihrerseits ihren beitrug zu dieser unablässigen arbeit zu leisten, haben sich die bayerischen neuphilologen vor jahresfrist zu dem bayerischen neuphilologen-verband zusammengeschlossen.

„Sie haben die güte gehabt, hochverehrte anwesende, der einladung zur 1. hauptversammlung dieses verbandes folge zu leisten und unsern verhandlungen Ihr freundliches interesse zuzuwenden. Ich begrüsse Sie alle im namen des verbandes aufs herzlichste, insbesondere aber die vertreter des hohen k. ministeriums des innern für kirchen- und

schulangelegenheiten, des hohen k. kriegsministeriums, der hohen regierung, des obersten schulrates, sowie *last, not least*, unsere grüße den delegirten des allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes herrn prof. Hartmann aus Leipzig, der uns die grüße dieses und des sächs. neuph.-verbandes überbringt, sowie herrn direktor Dörr der Liebig-realschule in Frankfurt a./M., den mitherausgeber der *Neuere Sprachen*. Indem ich Ihnen allen für Ihr erscheinen bestens danke gestatte ich mir, die heutige festsetzung für eröffnet zu erklären.\*

Es erhält hierauf *professor Hartmann-Leipzig* das wort; er führt etwa folgendes aus:

„Ich überbringe dem bayerischen neuphilologen-verband die grüße und glückwünsche seitens des allgemeinenverbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft sowie seitens des sächsischen neuphilologen-verbandes, die beide mich hierher delegirt haben. Wir haben uns in Sachsen sehr gefreut, als wir voriges jahr die mittheilung von der erfolgten gründung des bayerischenverbandes bekamen; ganz besondere freude empfanden wir aber darüber, dass bei dieser gründung bestimmt wurde, dass die mitglieder zugleich dem grossen deutschen verbande angehören sollen. Man spricht auswärts so viel von dem bayerischen partikularismus, aber zweifellos verrät dieser offizielle anschluss alles andere als partikularismus. Ich hoffe, dass der geist der zusammengehörigkeit, wie er in dieser bestimmung zum ausdruck kommt, auch weiter bestehen und immer mehr erstarken möge, und lade die bayerischen neuphilologen zu recht reger betheiligung an der hauptversammlung des deutschenverbandes ein, die zu pfingsten dieses jahres in Leipzig stattfinden wird.“

Hierauf erhält *direktor Dörr* das wort; er überbringt die grüße neuphilologischer kollegen vom Main und Rhein sowie von Breslau.

Der 1. vorsitzende dankt den beiden herren und erteilt das wort *univ.-professor dr. Breymann-München* zu seinem vortrage über das thema: *Augenblicklicher stand der neusprachlichen reformbewegung*, der hier kurz im auszuge wiedergegeben werden soll. Redner bemerkte im voraus, er spreche hier nicht als offizielle person, sondern gebe nur seine privaten ansichten als vertreter der romanischen philologie an der universität München; er habe auch nicht speziell bayerische, sondern allgemeine deutsche und deutsch-österreichische verhältnisse im auge. Im ganzen seien seit 1876 nicht weniger als 739 theoretische abhandlungen und untersuchungen über die neusprachliche methodik erschienen. Das praktische resultat dieses kolossalen aufwandes an arbeit war, dass es besser geworden ist, dass in vielen schulen in den neusprachlichen unterricht ein frischer zug gekommen ist, der früher leider fehlte. Doch sind wir von einem einverständnis auch nur über die hauptfragen der neusprachlichen methodik noch weit entfernt. Auch über die ziele, denen der neusprachliche unterricht zuzustreben hat, bestehen noch prinzipielle meinungsverschiedenheiten. Ein nach-



teil der fast fieberhaften litterarischen thätigkeit der fachmänner ist gewesen, dass in die lehrmethode eine gewisse *unsicherheit* und ein *tauten* gekommen sind, die vom übel sind. Was not thut, das ist heute ein zielbewusstes unterrichten und handeln. Der neuphilologe muss zur erwerbung der technischen fertigkeit im sprechen und schreiben sowie zur erlangung gründlicher kenntnis des fremden volkstums ins ausland gehen, ja es muss gefordert werden, dass er wiederholt aufenthalt im ausland nimmt. Dazu sind nun *reisestipendien* vorhanden, leider aber immer noch zu wenig. Während Frankreich jährlich 80000 frs. seinen neuphilologen zu diesem zweck gewährt, betragen diese stipendien in Preussen nur 6000, in Bayern 3800, in Sachsen 3000, in dem kleinen Baden hingegen 8000 mk. Freilich gewähren in den andern deutschen staaten, in denen neben den staatlichen auch viele städtische höhere schulen bestehen, auch die stadtverwaltungen jährlich ziemlich bedeutende summen für neuphilologische reisestipendien: so Leipzig 3000, Dresden 1000, Berlin 3000, Frankfurt a. M. 1000 mk. Häufig gewähren dieselben noch längeren urlaub und übernehmen auch — was höchst wichtig ist — die stellvertretungskosten. In Bayern, wo nur wenige städtische anstalten bestehen, haben nur die städte München und Nürnberg hin und wieder solche stipendien gewährt, leider nur in langen zwischenräumen. In England kommen für den ins ausland gehenden neuphilologen hauptsächlich *Oxford* und *Cambridge* in betracht; auch *Edinburg* hält in neuerer zeit jährlich ferienkurse ab. In *Paris* bieten die von der *Alliance française* veranstalteten kurse besondere gelegenheit zur ausbildung; die frequenzzahl dieser kurse war im jahre 1896 auf 326 teilnehmer gestiegen, darunter 127 deutsche. In Frankreich ist dann noch *Grenoble* zu nennen, in der Schweiz besonders *Genf*, *Lausanne* und *Neuchâtel*. Für diejenigen neuphilologen, denen der aufenthalt im ausland nicht möglich war, hat man *ferienkurse im inlande* eingerichtet, in denen gebildete franzosen und engländer täglich deklamationen und vorträge in ihrer muttersprache halten. Ausser diesen einmal im jahre stattfindenden kursen sollten aber in grösseren städten neusprachliche fortbildungskurse eingerichtet werden, die das ganze jahr hindurch stattfinden, sogenannte *dauerkurse*. Zum ersten male kamen solche dauerkurse in Berlin zu stande, zu denen die städtischen behörden anfangs 2000 mk. und dann später 4000 mk. beisteuerten und die bald 300 teilnehmer zählten. Redner kam dann zur *neuphilologischen staatsprüfung* und bemerkte, dass die forderung, dass jeder kandidat die beiden fremden sprachen als hauptfächer haben müsse, eine überbürdung der lehramtskandidaten darstelle. Wenn man einwendet, die *trennung des französischen und englischen unterrichts* koste zuviel, so muss dem gegenüber immer wieder betont werden, dass es ein ding der unmöglichkeit sei, zwei fremde sprachen wirklich zu beherrschen und sich die technische fertigkeit inmitten der deutschen umgebung zu erhalten. Es liegt hier eine überbürdung

vor, wie auch bezüglich der zahl der unterrichtsstunden eine solche vorhanden ist. Die statistik hat gezeigt, dass die höheren lehrer rascher wie andere staatsbeamte ihre kräfte verbrauchen, und dass sie demgemäss in durchschnittlich niedrigerem lebensalter aus dem dienste scheiden als jene. Unter den höheren lehrern nützen sich aber die neuphilologen am raschesten ab. Es ist deshalb eine *herabsetzung der zahl der pflichtstunden*, die schon in vielen andern ländern geringer ist wie bei uns, eine *herabsetzung der schülerzahl einer klasse* auf 20, höchstens 25, und endlich *erleichterung der korrekturlast* und damit *verminderung der schriftlichen arbeiten* anzustreben. Doch möchte redner den neusprachlichen lehrern weises masshalten in der geltendmachung dieser forderungen gegenüber der unterrichtsverwaltung empfehlen; es könne nicht alles von heute auf morgen, sondern nur nach und nach geschehen.

Die versammlung drückte dem redner ihre zustimmung und ihren dank für seine ausführungen durch reichen beifall aus. Es gab sodann privatdozent dr. Sieper-München einen *bericht über einen englischen kurs*, gehalten vor dozenten der universität München. Er bediente sich dabei möglichst der anschauungsmethode mit nur geringer herbeiziehung der grammatik und der übersetzung. Die ergebnisse der sprachwissenschaft, wie z. b. das Grimmsche lautgesetz, wurden verwendet, soweit sie die spracherlernung erleichtern. Dem eigentlichen kurs gingen praktische, phonetische übungen voraus, in denen besonderes gewicht auf die aussprache der dem deutschen fremden laute des englischen gelegt wurde. In einem zweiten und dritten kurse beabsichtigt der vortragende, das englische und speziell das londoner leben zu behandeln, und er entwarf zum schluss eine kurze skizze dieser kurse.

Auch diesem redner zollte die versammlung ihren beifall. Es folgte sodann *reallehrer dr. Bock-Weilheim* mit seinem vortrag: *Bildungswert der neueren sprachen*. Zwei momente haben früher das ansehen der neueren sprachen bei uns beeinträchtigt: die ererbte vorliebe für die alten sprachen und damit die stiefmütterliche behandlung der neueren sprachen, dann die früher nicht wissenschaftlich vorgebildeten lehrer dieser sprachen, die sogenannten *maîtres de langue*. In letzterer beziehung ist es heutzutage infolge der strengen examensanforderungen anders geworden. Was aber die vorliebe für die alten sprachen anbelangt, so haben dieselben ja heutzutage noch die formale bildung an den gymnasien als hauptaufgabe zu übernehmen; die zeit jedoch ist längst vorüber, wo sie zu wissenschaftlichen abhandlungen allein in betracht kamen, es sind darin die neuen sprachen den alten sogar zuvorgekommen. Das neusprachliche studium steht aber nicht nur mit den modernen anforderungen im engsten zusammenhang, die neueren sprachen haben nicht nur als verkehrsmittel bedeutung, auch für die formale bildung sind sie von grossem wert, und



wenn man den modernen sprachen dieselbe unterrichtszeit einräumen wollte wie den alten sprachen, dann brauchten sie mit diesen gewiss keinen vergleich zu scheuen. Redner besprach sodann die einzelnen zweige neusprachlichen unterrichts, grammatik, übersetzen, lektüre, aussprache u. s. w. hinsichtlich ihres einflusses auf die geistige bildung des schülers, und führte weiterhin aus, dass auch in ästhetischer beziehung die neueren sprachen und ihre litteratur einen vergleich mit den klassischen sprachen und der klassischen litteratur nicht zu scheuen brauchen. Der vortragende schloss mit folgenden worten: „Ein dankbares feld bietet sich der thätigkeit des neuphilologen an den realschulen, oberrealschulen, realgymnasien und reformgymnasien, denen man im interesse des fortschritts nur blühen und gedeihen, sowie hauptsächlich unterstützung von oben herab wünschen kann; denn das sind schulen, die über die vergangenheit die gegenwart nicht vergessen. Da nun gerade jetzt wieder schulreform und reformschule der gegenstand lebhaftester erörterung sind, so wäre es endlich einmal an der zeit, dass sich in unserem eigenen lager die verschiedenen meinungen über das lehrverfahren klären. Ich wünsche nur, dass sich aus dem widerstreite zwischen der alten rein grammatisirenden methode und den extremen reformen eine vermittelnde richtung herausbildet, die in richtiger erkenntnis der schattenseiten nur das wirklich erspriessliche beibehält, nach dem grundsatz: „Prüfet alles und das beste behaltet!“

Nach den beifallsbezeugungen, mit denen die versammlung die ausführungen des redners aufnahm, trug *reallehrer Hasl-Weilheim* vor über das thema: *Hypnose und pädagogik*. „Die suggestion, ein modewort der modernen psychologie, hat trotz der versicherungen der suggestio-nisten für die mit der psychologie nahe verwandte pädagogik nicht die geringste bedeutung, da sie den widerstand des kindes gegen einwirkungen des lehrers nicht ausschaltet. Dies ist erst in der hypnose, dem zustande äusserster suggestibilität, möglich. In derselben werden zugleich für die erziehung wichtige psychische und physische energien frei und gesteigert (hypermnésie, hyperästhesie), und da überdies von günstigen erfolgen in der praxis berichtet wird, so scheint thatsächlich das grösste pädagogische problem gelöst, wie anhänger derselben fortgesetzt verkünden. Es wird nachgewiesen, dass die hypnose als erziehungsmittel vollständig verfehlt sei. Dann muss auch jenes unterrichtsverfahren verfehlt sein, das die charakteristischen momente der hypnose und des hypnotischen verfahrens aufweist. Nun leben menschen ohne hypnose in einem zustande geistiger dämmerung und befangenheit dahin, der der suggestibilität in der hypnose nicht bloss gleichkommt, sondern sie übertrifft; wie in der hypnose wird im modernen unterrichtsverfahren vielfach die selbstbethätigung unterdrückt, die aneignung fixer kenntnisse und fertigkeiten obenan gestellt, die ernste arbeit verbannt. Sonach muss dieses verfahren als hypnotisch oder

als hypnoid bezeichnet werden und ebenso verwerflich sein wie die durch die hypnose angestrebte orthopädie. Und gegen die verrirrungen moderner pädagogik durch die zusammenstellung mit dem hypnotischen verfahren anzukämpfen, war der zweck des vortrags.\*

Mit dankesworten seitens des 1. vorsitzenden an sämtliche vortragenden, wie an die zuhörer schloss die sitzung.

Nachmittags um  $\frac{1}{2}$ 4 uhr fand im sitzungszimmer der k. Luitpold-kreisrealschule die

*sektionssitzung für die realschulen*

statt. Der 1. vorsitzende, *reallehrer dr. Herberich*, hatte für dieselbe selbst ein referat übernommen: *Der neusprachliche teil der schulordnung für die realschulen*. Es hatte deshalb *reallehrer Werr* den vorsitz in der sitzung.

Der allgemeine teil dieses vortrags ist unter dem titel: *Das ziel des neusprachlichen schulunterrichts*, in nummer 93 der beilage zur *Münchener allgemeinen zeitung* erschienen. Als ziel des neusprachlichen schulunterrichts sind daselbst postuliert: „Volles sprachliches können hinsichtlich des verstehenden lesens, einige gewandtheit im übersetzen von der fremden in die muttersprache, die ersten anfänge im verstehenden hören, sprechen und schreiben der fremden sprache, eine mässige kenntnis der grammatik und vielleicht auch der entwicklung der sprache. Als ziel muss ganz abgelehnt werden das übersetzen in die fremde sprache, das nur als mittel zum zweck der festeren einprägung und der einübung der grammatik eine bescheidene existenzberechtigung hat.“ — Da jedoch so radikale umänderungen nur allmählich verwirklicht werden könnten, so sei als nächstes ziel für die realschulen anzustreben, dass bei der schriftlichen absolutorialprüfung die übersetzung vom deutschen in die fremde sprache mindestens auf die hälfte gekürzt und zugleich leichter gemacht werde, und dass an stelle des wegfallenden teils eine übersetzung von der fremden in die deutsche sprache zu treten habe. Ferner seien wegen der prüfung der aussprache *alle* schüler auch mündlich zu prüfen.

Reallehrer Werr eröffnet die diskussion. *Professor Eidam*: „Ich freue mich über den vortrag, namentlich deshalb, weil der herr kollege Herberich so energisch für eine herabsetzung der anforderungen eintritt, und ich bin damit vollständig einverstanden. Für die übersetzung aus der fremden sprache möchte ich vorschlagen, dass der fremdsprachliche text etwa zu  $\frac{1}{3}$  gedruckt und zu  $\frac{2}{3}$  als diktat den schülern gegeben werde, um so auch die gesprochene sprache zur geltung zu bringen. Was die obligatorische mündliche prüfung anbetrifft, so muss ich mich gegen dieselbe erklären.“

*Reallehrer dr. Herberich*: „Das diktat bietet die schwierigkeit, dass an verschiedenen anstalten verschieden diktirt werden wird, und so der unterrichtsverwaltung der vergleich zwischen den leistungen der verschiedenen anstalten sehr erschwert wird. Es dürfte sich des-



halb empfehlen, es unbestimmt zu lassen, in welcher form der fremdsprachliche text den schülern gegeben wird.“

*Reallehrer dr. Molenaar:* „Ich halte das diktat für sehr zweckmässig und möchte für das absolutorium vorschlagen: 1. übersetzung in die fremde sprache, 2. übersetzung aus der fremden sprache nach einem gedruckten text, 3. diktat ohne übersetzung. Auch bin ich für die mündliche prüfung *aller* schüler aus den neueren sprachen.“

*Reallehrer dr. Böhm* spricht sich für eine längere übersetzung in die fremde sprache aus, da er in der neueinführung einer übersetzung aus der fremden sprache nur eine mehrbelastung des schülers erblicken kann.

*Dir. Dörr* ist gegen *jede* absolutorialprüfung, jedenfalls aber gegen die übersetzung in die fremde sprache.

*Prof. Hartmann:* „Ich schliesse mich Dörr an, möchte aber als ziel sprech- und schreibfertigkeit, wenn auch in bescheidenem grade, postuliren.“

*Reallehrer Werr* spricht im anschluss daran für die konversationsübungen.

*Prof. Eidam* spricht für die übersetzung aus der fremden sprache.

*Reallehrer Molenaar* spricht sich ebenfalls für die konversationsübungen aus.

*Reallehrer Werr* empfiehlt auf grund eigener erfahrungen für die oberen klassen, den grammatikunterricht in der fremden sprache zu erteilen.

Bei der nun erfolgenden abstimmung wird these I: „Bei der schriftlichen absolutorialprüfung für die realschulen soll die übersetzung vom deutschen in die fremde sprache auf mindestens die hälfte der bisherigen länge gekürzt und zugleich leichter gemacht werden“ einstimmig angenommen; ebenso these II: „An stelle des wegfallenden teils der übersetzung in die fremde sprache tritt eine nicht zu grosse übersetzung aus der fremden sprache.“ These III dagegen: „*Alle* schüler sind in den neueren sprachen auch mündlich zu prüfen“, wurde fast einstimmig abgelehnt.

Es fanden dann noch einige anregungen aus der mitte der versammlung besprechung. Es sei daraus besonders hervorgehoben, dass man sich fast einstimmig — wie auch schon am vorhergehenden abend in der geschäftssitzung — gegen die abhaltung von ferienkursen im inlande aussprach; interessant waren hierüber die ausführungen von *direktor Dörr*, der diese ferienkurse nach den erfahrungen, die man in Frankfurt damit gemacht habe, als eine arge belastung der lehrer kennzeichnete, die dann „unausgeruht und müde aus den ferien zum unterricht zurückkämen“. In der frage der vermehrung der für die schulen zugelassenen lehrmittel kam man dahin überein, in zukunft häufiger als bisher anträge auf zulassung eines neuen, für gut gehaltenen lehrbuchs an die k. staatsregierung zu richten, und etwaige abweisungen

an die vorstandschaft zu berichten, damit dieselbe jederzeit über den stand der frage orientirt ist. *Reallehrer dr. Molenaar* empfiehlt besonders die lehrbücher von Bierbaum in dieser hinsicht der beachtung der kollegen.

Zum schluss dankte *dir. Dörr* in seinem und prof. dr. Hartmanns namen für die liebenswürdige aufnahme, die sie bei den bayerischen kollegen gefunden hätten, sowie für die vielfachen anregungen, die sie von München mit nach hause trügen. Sie hoffen, dass die persönlichen verbindungen, die sie hier geknüpft haben, dazu beitragen, die bande der gemeinsamkeit aller deutschen neuphilologen immer fester zu fügen.

Hierauf schloss *reallehrer Werr* die sitzung und damit auch die verhandlungen des 1. bayerischen neuphilologentages.

Einen würdigen abschluss zu der ganzen versammlung bildete der zu ehren des 25jährigen professorenjubiläums prof. dr. Breymanns von einem eigenen komitee veranstaltete *festkommers*. Der 1. vorsitzende des verbandes, *reallehrer dr. Herberich*, beglückwünschte herrn prof. Breymann aufs herzlichste zu seinem ehrentag und schloss mit folgenden worten: „Möge der jubilar noch lange jahre in dem glück, von dem er uns selbst erzählte, und in gesundheit seines hohen amtes walten! Die mitglieder des bayerischen neuphilologen-verbandes aber fordere ich auf, und die übrigen anwesenden gestatte ich mir einzuladen, das glas zu ergreifen und mit mir in ein dreifach donnerndes hoch einzustimmen. Unser allverehrter jubilar, herr prof. Breymann, lebe hoch, hoch, hoch!“

Der kommers vereinigte die anwesenden bis spät in die nacht hinein zu fröhlichem, gemütlichem beisammensein.

Mit der hauptversammlung war eine *Ausstellung von neusprachlichen lehr- und unterrichtsmitteln* verbunden, die sich im zeichensaal B der Luitpold-kreisrealschule befand. Sie bot in übersichtlicher gruppirung eine reiche fülle von lehr-, lesebüchern u. ä., tabellen, bildern für den anschauungsunterricht, wissenschaftlichen zeitschriften etc. etc. Besondere beachtung fanden die von herrn prof. Thudichum aus Genf leihweise überlassenen anschauungstafeln zu den ausspracheübungen, wie sie im neufranzösischen seminar der universität Genf betrieben werden.

München.

Dr. Gg. BUCHNER.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

AUGUST 1900.

Heft 5.

---

## STIMMHAFTES *H*.

Je weiter zurück im ansatzrohr des menschlichen sprachapparats die bildungsstelle eines lautes liegt, je mehr sich demnach die bewegungen der lautbildenden organe dem auge entziehen, um so schwieriger ist es natürlich, über das wo und wie dieser bewegungen ins klare zu kommen. Verschmähmt man es aus irgend einem grunde — abneigung gegen das „nackte“ experiment oder auch hilflosigkeit —, sich der untersuchungsmittel zu bedienen, die andere wissenschaften anwenden, wenn es gilt, körperliche vorgänge möglichst sicher zu bestimmen, so bleibt als einziger führer und berater das sogenannte muskelgefühl übrig. Nun ist aber das muskelgefühl in den hinteren teilen des ansatzrohrs von natur so wenig ausgebildet, dass es bei der bewegung irgend eines der teile immer nur dieselbe wenigssagende antwort gibt: spannung. Unter solchen umständen ist es nicht verwunderlich, wenn über das wesen des *h*-lautes, dieses ganz hinten und unten im ansatzrohr gebildeten lautes, die meinungen der sprachforscher noch heute weit auseinandergehen. Was bis 1887 über ihn geschrieben worden ist, hat G. Michaelis in seinem aufsatz: *Über das h und die verwandten laute* (*Herrigs archiv* 1887) ziemlich erschöpfend zusammengestellt. Die einen forscher sehen in dem *h* einen kehlkopfreibelaut und einen vollwertigen konsonanten, die andern wollen ihn nur als gleitlaut gelten lassen, als eine besondere art von vokaleinsatz, und bezeichnen ihn wohl als stimmlosen vokal. Nur in einem punkt war man bis vor kurzem so ziemlich allerseits einig, dass nämlich das *h* ein

stimmloser laut sei. „Dass das *h* an sich stimmlos ist, das liegt schon von vornherein in den bedingungen seiner entstehung“ (Michaelis a. a. o. s. 82). Zwar stellte schon Czermak, der bekannte physiologe und förderer der laryngoskopie, der als erster mit eigenen augen die bildung des *h*-lautes beobachtete, bei seinen laryngoskopischen untersuchungen fest, dass es bei einiger übung möglich sei, das „merkwürdige phänomen“ eines tönenden *h* hervorzubringen. Aber die erfahrung, die er an seinem eigenen leibe machte, blieb für ihn unfruchtbar. Es ist wunderlich zu sehen, wie ein mann von der selbständigkeit Czermaks so sehr unter dem bann einer alten tradition stand — allerdings einer tradition, die für ihn durch die autorität eines Joh. Müller und eines Brücke geheiligt war — dass er auf derselben seite, auf der er die möglichkeit eines stimmhaften *h* konstatierte, erklärte, die tonlosigkeit liege im eigentlichen wesen der *h*-laute.

Diese tradition von der unvereinbarkeit des stimmtons mit dem charakter des *h*-lauts kam dann aber mehr und mehr ins wanken. Grützner sagt in seiner *Physiol. d. st. u. spr.*, s. 224, ein tönender reibungslaut des kehlkopfs sei zu erzeugen, trete jedoch seines wissens nicht als sprachliches element auf. Sievers aber stellt schon (*Phon.*<sup>4</sup> s. 28, 158, 160) das dasein eines stimmhaften reibelauts des kehlkopfs in dem armenischen dialekt von Aštarak fest und nimmt zur erklärung seiner artikulation die beobachtung Czermaks zu hilfe. Bühler und Vianna meinten (nach Storm, *E. Ph.*<sup>2</sup> s. 76 anm.) in der aussprache eines brahmanen stimmhaftes *h* zu hören. Gartner schliesslich weist in einer rezension in den *Phonet. stud.* II (1889) auf die stimmhaften *h* der slaven hin, die in Böhmen, Mähren, Nordungarn, Ostgalizien und der Bukowina bis zum Schwarzen Meer hin wohnen. Auf Purkińe und Kudelka, die schon lange vor den ebengenannten dem *h* stimmhaftigkeit zugeschrieben haben, werden wir weiter unten näher eingehn.

Wir sehen so, wie in sprachen, für die das urteil des phonetikers noch nicht durch altüberlieferte dogmen beengt und voreingenommen ist, das erst unsinnige und unmögliche, seit Czermak nur merkwürdige phänomen eines stimmhaften *h* von der wissenschaft als zu recht bestehend anerkannt wird.



Dass aber in den sprachen, die der grösseren zahl der modernen phonetiker am nächsten liegen, und deren lautsysteme am häufigsten und gründlichsten behandelt worden sind, dass in den lebenden sprachen germanischer abkunft, ein stimmhaftes *h* sich vorfände — eine solche behauptung würde, wenn sie heute jemand vorbringen wollte und als zeugen nichts als sein ohr anführen könnte, von der wissenschaftlichen kritik kaum ernst genommen werden.

Und doch ist es so. Schon vor drei jahren stellte ich an kurven, die die bewegung des oralen lautstroms darstellten,<sup>1</sup> fest, dass das zwischen stimmhaften lauten stehende *h* in meiner eigenen und in der aussprache des herrn professor Köster nicht stimmlos im gewöhnlichen sinne sei, indem die zackung der kurven auf kräftiges schwingen der stimmbänder während der ganzen dauer des *h* hinwies. Im physiologischen institut der hiesigen universität nahm ich die untersuchung wieder auf, dehnte sie auf das schwedische, englische, französische und czechische aus und stellte das ergebnis durch anwendung neuer methoden sicher. Es sei mir erlaubt, an dieser stelle dem leiter des physiologischen instituts, herrn professor dr. Öhrvall, der mit freundlichstem entgegenkommen mir alles zur verfügung stellte, was ich zu meiner untersuchung brauchte, mich auch in die laryngoskopische technik einführte, meinen herzlichen dank auszusprechen. Im psychologischen institut der universität Leipzig konnte ich dank der gastlichen güte des herrn geheimrat professor Wundt durch die untersuchung einer reihe von deutschen, eines amerikaners, zweier südslaven und eines ungarn mein material in wünschenswerter weise vervollständigen.

Fünf verschiedene methoden wandte ich an, um die thätigkeit der stimmbänder während der aussprache des *h*-lautes festzustellen. Ich beschreibe sie der reihe nach, angeordnet nach dem werte, den die sicherheit ihrer bestimmungen ihnen gibt.

1. *Tastexploration des kehlkopfs*. Man legt die fingerspitze

<sup>1</sup> Siehe die kurven 13 und 15 in der meinen *Beitr. z. dtsh. metrik* (bd. VI ds. zs.) beigegebenen kurventafel.

auf die vorspringende ecke des kehlkopfs, da wo die beiden flügel des schildknorpels oben zusammenstossen. Die schwingungen der stimmbänder werden als eine reihe von schnell aufeinanderfolgenden stößen empfunden. Die methode leistet praktisch nicht viel. Bei dem diffusen charakter der tastempfindungen und bei der kürze der zeit, die bei normaler sprechgeschwindigkeit ein stimmloser laut braucht (beim intervokalischen *h* handelt es sich nie um mehr als ca.  $\frac{1}{10}$  sekunde), ist es selten möglich, der unterbrechung des stimmtons sich klar bewusst zu werden, und immer liegt die gefahr nahe, eine blosse schwächung des stimmtons mit völligem aussetzen desselben zu verwechseln.

2. *Auskultation des kehlkopfs.* Man setzt einen kleinen trichter, dessen röhre durch einen schlauch verlängert ist, an den kehlkopf an und führt das freie ende des schlauchs in den gehörgang ein. Der stimmton, gleichviel ob bei vokal oder stimmhaftem konsonant, fällt mit schmetterndem geräusch ins ohr. Aber auch hier gilt, was für die erste methode gesagt ist: ob der stimmton wirklich aussetzt oder nur schwächer wird, ist bei der geringen dauer der einzellaute und bei dem diffusen charakter des auskultirten stimmtons schwer festzustellen.

3. *Laryngoskopische beobachtung des kehlkopfinnern.* Wegen der technik verweise ich auf Czermak, *Der kehlkopfspiegel* (*Ges. schr.*, Lpz. 1879, I, 2, s. 472ff.). Da eine gewisse weite des mundkanals erforderlich ist, um in das innere des kehlkopfs hineinblicken zu können, ist die zahl der untersuchbaren laute natürlich etwas beschränkt. Die zunge weit aus dem munde herausgestreckt zu halten, wie das bei laryngoskopischen untersuchungen üblich ist, habe ich — wenigstens bei mir selbst — nach längerer übung nicht für notwendig befunden. Ich habe so das verhalten der einzelnen theile des kehlkopfs für die lautfolgen *he*, *ha*, *eh*, *ah*, *eha*, *ah* bei völlig normaler zungenstellung beobachten können.

Die schnellen schwingungen, die die stimmbänder beim tönen ausführen — der tiefste meinen stimmbändern natürliche ton liegt ungefähr bei  $E = 81,5$  schwingungen in der sekunde — kann das auge einzeln nicht verfolgen. Will man den



modus der stimmbandschwingungen genauer studiren, muss man die stroboskopische methode zu hilfe nehmen. Örtel hat sie als erster für laryngoskopische zwecke angewendet (*Zentralblatt f. d. medicin. wissenschaften*, bd. XVI, s. 81—82 u. 99—101) und ist damit zu wertvollen aufschlüssen über die natur der stimmbandschwingungen in den verschiedenen stimmregistern gelangt. Die methode besteht darin, dass man, anstatt wie beim gewöhnlichen laryngoskopiren konstantes licht, intermittirendes verwendet. Ich schaltete zwischen lichtquelle (elektrische bogenlampe) und kehlkopfspiegel eine scheibe ein, die an ihrer peripherie mit gleich weit voneinander abstehenden schmalen spalten versehen war, und die durch einen elektrischen motor in gleichförmiger umdrehung erhalten wurde. Nehmen wir an, die zahl der durch diesen unterbrechungsapparat bewirkten lichtblitze betrage 99 in der sekunde, die zahl der stimmbandschwingungen — der stimmton muss natürlich auf gleicher höhe gehalten werden — 100, so wird uns jeder lichtblitz die stimmbänder in einem schwingungsmoment zeigen, der gegenüber dem beim vorigen lichtblitz gesehenen um  $\frac{1}{99}$  der ganzen schwingungsdauer vorgerückt ist. Nach verlauf einer sekunde, also beim hundertsten lichtblitz, sehen wir die stimmbänder wieder in derselben lage wie beim ersten. Dem beobachtenden auge setzen sich nun die schnell aufeinander folgenden blitzbilder zu einem zusammenhängenden bewegungsbilde zusammen, und man sieht die stimmbänder während einer ganzen sekunde nur eine einzige schwingung ausführen, die ein getreues bild der wirklichen, hundertmal schneller sich vollziehenden stimmbandschwingung darstellt.

4. *Selbstthätige aufzeichnung der durch die bewegungen der artikulationsorgane bedingten bewegung des atemstroms.* Den durch einen mundtrichter zusammengehaltenen lautstrom lässt man gegen eine membran wirken, deren bewegungen durch einen hebel auf einem rotirenden zylinder aufgeschrieben werden. Ausführlich habe ich diese methode bd. VI dieser zeitschrift s. 9 ff. beschrieben. In der kurventafel, die ebenda gegeben ist, findet sich anlautendes *h* in den kurven 12, 21, 23, 37, zwischen stimmhaften lauten stehendes *h* in den kurven 13 und 15.

Auch die registrirung der gesprochenen laute mittelst des phonographen wäre hier anzuführen. Mir stand leider nur ein graphophon von der *American Graphophone Company* type A zur verfügung, dessen leistungen hinter denen eines guten Edison-phonographen weit zurückstehen. Da die vokale nach klangfarbe, tonhöhe und tonstärkewandel recht gut wiedergegeben wurden, so sollte man meinen, dass von den konsonanten die stimmhaften reibelaute bei einer phonographischen aufnahme sich deutlich von den stimmlosen unterscheiden würden. Das war aber selten der fall. Die reibelaute, ob stimmhaft oder stimmlos, klangen fast durchweg wie *m* oder wurden durch ein unbestimmtes geräusch vertreten. Unter dem mikroskop liessen sich meistens keine eindrücke auf der walze feststellen. Nur das *h* machte, wenn es zwischen vokalen gesprochen war, eine rühmliche ausnahme. Es wurde von dem apparat beim abhören sehr deutlich wiedergegeben, und die walze wies unter dem mikroskop deutliche, im verhältnis zu den vokalischen allerdings sehr seichte kurven auf.

5. *Aufzeichnung der stimmbandschwingungen mittelst der kehlkapsel.* Die vibrationen der stimmbänder bewirken erzitterungen des ganzen kehlkopfs. Setzt man an die äussere kehle eine luftkapsel an, deren ränder mit der halshaut fest schliessen, so haben die erschütterungen des kehlkopfs luftverdünnungen und verdichtungen in der kapsel zur folge, die ihrerseits wieder durch einen gummischlauch auf eine Mareysche luftkapsel übertragen werden können und dort in bewegungen des schreibhebels sich kundgeben. Rousselot hat zum ersten mal diese methode angewendet (s. dessen *Principes de phonétique expérimentale*, Paris 1897, s. 97). Er verwendet kleine, offene oder mit rigider membran bespannte kehlkapseln. Ich habe nach längeren versuchen es für geeigneter befunden, grosse, ca. 6 cm im durchmesser haltende, offene oder mit dünner, sehr elastischer kautschukmembran bespannte kapseln zu gebrauchen. Man stellt sie sich selbst auf folgende weise leicht her. Man sägt aus einer holzplatte ein kreisstück von ca. 6 cm im durchmesser aus, durchbohrt es in der mitte und setzt dort eine glaströhre ein. Um den rand der holzscheibe klebt man einen ca. 4 cm breiten streifen starken papiers und schneidet



den freien rand desselben so zu, dass er der halsgegend um den kehlkopf herum luftdicht anliegt. Auf die glaströhre wird ein gummischlauch gestreift, der zur schreibkapsel hinführt. Dieser schreibkapsel gibt man im gegensatz zur kehlkapsel am besten ganz kleine dimensionen. Eine kapsel, deren inneres 12 mm im durchmesser breit und 2 mm hoch war, hat sich mir gut bewährt. Der schreibhebel war ca. 150 mm lang, sein angriffspunkt ca. 15 mm vom drehpunkt entfernt, so dass die bewegung der sehr dünnen, über die kapsel gespannten membran mit ca. zehnfacher vergrößerung auf dem rotirenden zylinder aufgezeichnet wurde. Die kehlkapsel, durch ein gummiband mit schnalle am hals befestigt, hindert nicht im mindesten die sprechbewegungen. Der augenblick, in dem die stimmbänder zum tönen einsetzen, ist genau zu bestimmen. Die schwingungen selbst kommen in ausgiebigen, gut gegliederten kurven zum ausdruck. Je grösser die enge im ansatzrohr bei der aussprache eines lautes ist, um so grösser fallen die amplituden der stimmbandkurve aus: beim *i* und *u* sind sie grösser als beim *a*, am grössten beim blählaut weicher verschlusslaute. Die verschiedenen formen der für die einzelschwingung erhaltenen kurven scheinen, wie unten näher ausgeführt werden wird, auf einen für den akustischen effekt wichtigen unterschied in dem modus der stimmbandschwingungen hinzudeuten. Daneben gibt die kurve auch die bewegungen des ganzen kehlkopfs wieder. Erschütterungen desselben, wie sie die vibrationen der zungenspitze beim gerollten *r* und die explosion der verschlusslaute bewirken, werden gut wiedergegeben, ohne dass die aufzeichnung der stimmbandschwingungen dadurch benachteiligt würde.

Die eigenschwingungen des hebels (genauer des systems von hebel und kapselmembran) bei dem von mir benutzten apparat haben eine periodendauer von ca. 0,052 sekunden. Ich erwähne das, um von vornherein dem einwande zu begegnen, dass die schwingungen in den *h*-kurven möglicherweise nachschwingungen des schreibhebels darstellen könnten.

Bei genügender umdrehungsgeschwindigkeit des registrirzylinders — ich wandte bei meinen versuchen über das *h* fast stets eine geschwindigkeit von ca. 35 und mehr cm in der

sekunde an — lässt sich die zeitliche dauer jeder einzelnen stimmbandschwingung mit hilfe eines radmikrometers gut messen, so dass wir hier ein bequemes mittel haben, die tonbewegung im gesprochenen satz, also den musikalischen akzent, zu untersuchen.<sup>1</sup> Allerdings würde für eine solche untersuchung die anwendung genauerer methoden vorzuziehen sein. Man könnte die kehlkapsel mit einer manometrischen kapsel verbinden und die gestaltsveränderungen der flamme photographisch registriren lassen oder auch die schreibkapsel mit einem leichten spiegelchen verbinden und (wie L. Hermann in seinen *Phonographischen untersuchungen*) die bewegungen dieses spiegelchens durch einen lichtstrahl auf einem rotirenden zylinder aufschreiben lassen. Zur bestimmung der umdrehungsgeschwindigkeit des zylinders wurde ein Deprezsches signal in verbindung mit einer elektrisch getriebenen, auf 100 schwingungen in der sekunde geachten stimmgabel verwendet.

Die herren, bei denen ich die aussprache des *h* experimentell zu untersuchen gelegenheit hatte, sind im einzelnen folgende:

fürs *deutsche* die herren prof. Köster (Hamburg), dr. phil. Möbius (Dresden-Land), buchhändler Schrappe (Querfurt, Prov. Sachsen), stud. Lübbers (Gross-Sande in Ostfriesland), stud. Daur (Stetten bei Lörrach in Baden), stud. Stubmann (Dresden), stud. Hacker (Lengefeld i. Erzgebirge), kapellmeister Gramss (Schwarzenbach a. d. Saale in Oberfranken), musiker Hegewald (Langhennersdorf, Kgr. Sachsen), musiker Seidel (Meerane, Sachsen), musiker Franck (Segeberg, Holstein), ich selbst (Angerburg, Ostpreussen);

fürs *schwedische* herr laborator Granqvist (Småland), die herren kandidaten Palmgren (Östergötland) und Carlson (Stockholm), die herren studirenden Björkbom (Skåne), Nordenskjöld (Småland), Kruckenberg (Småland), Lindqvist (Södermanland), Boden, Hildebrand, Holmgren, Lundgren, Rinman (alle fünf aus Stockholm), Jansson (Vestmanland), Norberg (Värmland), Cedergren (Gotland);

<sup>1</sup> Eine kleine probe hierfür gibt die auf grund solcher messungen konstruirte kurve auf s. 275.



fürs *englische* die herren universitätslektoren Harlock (Banbury-Oxfordshire) und Fuhrken (London), stud. Merryweather (Nottinghamshire) und stud. Almy (Nebraska, U. S. A.);

fürs *französische* herr universitätslektor Lévy-Ullmann (Paris);

fürs *czechische* herr musiker Nepomucký (Prag);

fürs *serbische* die herren stud. Bogdanovič (Ruma-Syrmien) und Matanovič (Cettinje-Montenegro);

fürs *ungarische* herr dr. phil. Vida (Raab).

Mehrenteils wurde der *h*-laut im isolirt gesprochenen ein- und mehrsilbigen wort untersucht, in einer nicht geringen zahl von fällen aber auch im zusammenhang fortlaufender rede. Natürlich wurde darauf geachtet, dass wörter und sätze mit normaler stärke und geschwindigkeit gesprochen wurden. In der regel wurden die bewegungen des oralen lautstroms (nach methode 4) und die vibrationen des kehlkopfs (nach methode 5) zu gleicher zeit registriert. Der umfang des kurvenmaterials, das neben der direkten beobachtung der stimmbänder mittelst des kehlkopfspiegels die hauptgrundlage für meine beurteilung des *h* bildet, ist meines erachtens gross genug, um dies urteil für die meisten der behandelten sprachen sicher zu stellen. Fürs deutsche und schwedische liegen mir je ca. 250 einzelkurven vor, fürs englische ca. 160, fürs französische 30, fürs czechische 37, fürs serbische 17, fürs ungarische 90.

*Stimmhaft* nenne ich einen laut, während dessen hervorbringung die stimmbänder schwingungen von einer solchen geschwindigkeit und regelmässigkeit vollführen, dass sie unter günstigen umständen vom menschlichen ohr als ton empfunden werden können. Von der wirklichen thätigkeit der stimmbänder, für sich betrachtet, nicht von dem gehörseindruck muss man ausgehen, wenn man sich über die bezeichnung eines lautes als stimmhaft oder stimmlos entscheiden will. Der physiologische vorgang, die artikulation, gibt die einzig sichere und fruchtbare grundlage für die klassifikation der laute ab. Man würde immer auf unsicherem boden bleiben, wollte man auf das akustische moment, auf die durch die artikulation hervorgerufene gehörsempfindung, das hauptgewicht legen. Ob regelmässige, an sich hörbare schwingungen der stimmbänder

in einem bestimmten fall wirklich als ton aufgefasst werden, ist — abgesehen von dem ev. störenden einfluss der zu den stimmbandschwingungen hinzutretenden andern artikulationen — von der natürlichen empfindlichkeit und der übung des hörenden abhängig, und diese beiden momente sind bei verschiedenen beobachtern allzusehr verschieden. Was der eine deutlich hört, ist dem andern unhörbar, und was einundderselbe heute nicht hört, wird er vielleicht morgen schon hören.

Die untersuchung ergab für das deutsche, schwedische, englische<sup>1</sup> und ungarische, dass das *h* zwischen stimmhaften lauten selbst stimmhaft ist, stimmlos dagegen in absolutem anlaut und nach stimmlosem laut. Stimmhaftes *h* wird also gesprochen in wörtern und wortverbindungen wie deutsch *daheim*, *mein haus*, *freiheit*, schwedisch *behaga*, *enhet*, englisch *behave*, *the whole hand*, *inhabit*, ungarisch *köhög*, *a habzó kehely*, stimmloses *h* in deutsch *heil*, *entheben*, *blockhaus*, schwedisch *höra*, *stolthet*, englisch *hoop*, *that house*, ungarisch *haj*, *szép ház*.

Eine abweichung von der gegebenen regel habe ich für das deutsche und englische nie, für das schwedische nur bei einigen wenigen personen und für einen ganz bestimmten fall feststellen können, für den fall nämlich, dass dem *h* der dynamisch nebenbetonten silbe *-het* ein langer weicher verschlusslaut vorherging, also in wörtern wie *snabbhet*, *faddhet*, *trygghet*. Bei einer person (aus Malmö-Skåne) setzte der stimmton regelmässig in der letzten hälfte des verschlusslautes aus, um sofort bei beginn des *h* wieder einzusetzen. Bei einer andern person (aus Stockholm) war der verschlusslaut bis zu ende, wenn auch schliesslich schwach, stimmhaft, das *h* stimmlos.

<sup>1</sup> Die verschiedenheit der bewegung des atemstroms bei deutschem *h* und englischem *h*, wie sie Ellis, Sievers und Vietor feststellen, tritt in den kurven (vgl. die kurven II a, b und III a, b der beigegebenen kurventafel) deutlich zu tage. Übrigens scheint die englische form des *h* auch in Deutschland nicht unbekannt zu sein. Ich habe sie wenigstens bei einer versuchsperson, herrn stud. Hacker aus Lengefeld im Erzgebirge, der fast die ganze zeit seines lebens in seiner heimat zugebracht hat und mit englischem *h* nie in berührung gekommen ist, in allen untersuchten fällen feststellen können. Das schwedische und ungarische *h* zeigte stets dieselbe expirationsbewegung wie das deutsche *h*.



Bei zwei andern endlich (aus Jönköping und Wisby) dauerte der stimmton ein geringes über den augenblick der explosion des verschlusslautes hinaus, so dass das *h* im anfang stimmhaft, dann stimmlos war. Bei den drei letzten fanden sich indessen auch fälle mit durchweg stimmhaftem *h* nach durchweg stimmhaftem verschlusslaut.

Im französischen tritt der *h*-laut normalerweise bekanntlich nur in emphatischer rede auf. In den emphatisch gesprochenen *aha!*, *oho!*, *c'est de la haine que je ...!*, wo mein ohr deutliches, wenn auch im vergleich mit dem deutschen schwaches *h* hörte, konnte ich auch stets das vorhandensein regelmässiger und ausgiebiger schwingungen der stimmbänder in den kurven feststellen. Nur in einem fall, bei dem versuch, die lautfolge wiederzugeben, mit der man in der schrift lachen zu bezeichnen pflegt: *ha!hahaha ...*, zeigten sich ansätze zur stimmlosigkeit des *h*.

Dass das gesetz: *h* stimmhaft zwischen stimmhaften lauten, auch für das finnische geltung hat, bestätigt herr dr. Pipping in seinem soeben erschienenen werk *Zur phonetik der finnischen sprache* (*Mémoires de la Société Finno-Ougrienne XIV*). An der mit dem Hensenschen sprachzeichner gewonnenen kurve des wortes *keihäitä* findet er, dass vom anfang des *e* bis zum ende des zweiten *i* keine unterbrechung der stimmbandschwingungen stattfindet.

Im serbischen schwankte die aussprache des von stimmhaften lauten eingeschlossenen *h* zwischen stimmhaft und stimmlos. In *jako hrkati* wurde das *h* in allen fünf fällen deutlich stimmhaft gesprochen, in *dobri hodža* zweimal stimmhaft, einmal stimmlos, in *ta haljina* einmal stimmlos, in *tebi lucala* zweimal stimmhaft und zweimal stimmlos. Ich will indessen hinzufügen, dass in den fällen, wo die kurve stimmlosigkeit des in der schrift mit *h* bezeichneten lautes ergab, auch mein ohr kein *h*, sondern ein *x*, vielleicht nicht ganz so kräftig wie im deutschen *ach*, hörte.

Das czechische *h* zeichnet sich durch eine besondere neigung zur stimmhaftigkeit aus. Nicht nur zwischen stimmhaften lauten, in wörtern wie *noha*, *nahoře*, *holého*, *slha*, *druhý*, *druhého*, *mám hvězdy*, erwies sich das *h* als stimmhaft, sondern

auch für den anlaut isolirt gesprochener wörter, wie *házet*, *hnáti*, *hrdlo*, *holého*, *hlas*, liess sich feststellen, dass die schwingungen der stimmbänder nach einem kurzen, stimmlosen anhauch mitten im *h* einsetzten, ungefähr in dem moment, wo die stärke der ausatmung ihre grösste höhe, auf der sie dann einige zeit verweilt, erreicht. Stimmhaft zeigte sich das *h* sogar nach stimmlosem laut in *hlas hochá* und in *s našich hor*, ebenso im auslaut in *prah*. Als ich meinen gewährsmann aufforderte, ein *h* allein auszusprechen, bekam ich ein deutlich stimmhaftes *h* ohne angehängten vokal zu hören.

Die mit der kehlkapsel erhaltenen kurven (man betrachte die beigegegebene kurventafel) zeigen, dass die stimmbänder während der hervorbringung des *h* ebenso ausgiebig, ja in vielen fällen ausgiebiger schwingen als während der hervorbringung des vorhergehenden und folgenden vokals resp. stimmhaften konsonanten. Wie ist es nun zu erklären, dass der stimmton beim *h* trotz der grösse der schwingungsamplituden so wenig ins ohr fällt? Die direkte beobachtung des stimmorgans im kehlkopfspiegel und ein genaueres studium der kurven gibt uns über dieses rätsel aufschluss.

Sprechen wir die lautfolge *εhe* mit normaler geschwindigkeit aus, so sehen wir im kehlkopfspiegel, wie beim *h* die Santorinischen knorpelwölbungen, die während des *ε* fest gegeneinander gedrängt waren, plötzlich voneinander rücken, so dass für eine kurze zeit die knorpelglottis mässig geöffnet erscheint. Die pressung der kräftig weiterschwingenden stimmbänder gegen einander lässt augenscheinlich nach, nicht aber so, dass ein deutlicher spalt zwischen ihnen entstände. Mehr lässt der kehlkopfspiegel allein nicht erkennen. Die betrachtung der mit der kehlkapsel erhaltenen kurven führt uns weiter. Sie zeigen nämlich eine auffällige verschiedenheit der wellenform beim vokal und beim *h* (siehe die fig. I, IV, V, VII, VIII, IX, XI der kurventafel): beim *h* sinuswellen, beim vokal zusammengesetzte wellen, die neben dem hauptgipfel mehr oder weniger einen nebengipfel hervortreten lassen. Sinuswellen lassen auf eine pendelförmige bewegung des schwingenden körpers schliessen, pendelartige schwingungen können die stimmbänder aber nur vollführen, wenn sie sich gegenseitig



nicht berühren, also als durchschlagende zungen schwingen. Dass diese bedingung in wirklichkeit erfüllt wird, macht das auseinanderrücken der giesskannenknorpel wahrscheinlich. Die zusammengesetztheit der kurven beim vokal scheint mir dagegen ein ausdruck dafür zu sein, dass die stimmbänder dabei nicht als durchschlagende, sondern als aufschlagende zungen wirken, wie denn ja auch Helmholtz, Merkel, Donders, Techmer, Sievers einen solchen schwingungsmodus der stimmbänder für die sprechstimme annehmen.<sup>1</sup>

Die richtigkeit dieser lediglich aus der form der kurven gezogenen schlüsse ergab sich mir aus der laryngoskopischen beobachtung (s. o. s. 264) der schwingenden stimmbänder. Bei allen versuchen — sie erstreckten sich über viele monate — habe ich feststellen können, dass die stimmbänder beim normalen aussprechen (nicht künstlerischem singen!) eines *a* oder *ε* während eines geraumen bruchteils der einzelnen periodendauer aneinandergedrängt blieben. Nach meiner schätzung betrug die dauer des vollständigen stimmbandverschlusses den vierten teil bis die hälfte der dauer der ganzen schwingungsperiode. Bei dem ausgehaltenen *h* des *aha*, *ehe* u. s. w. konnte ich dagegen feststellen, dass die dauer des stimmbandverschlusses innerhalb der einzelnen schwingungsperiode zum mindesten auf ein minimum beschränkt war. Die stimmbänder berührten sich eben oder — besonders bei kräftig gesprochenem *h* — gar nicht beim umschlag der schwingungsrichtung (aufwärts- und abwärtsbewegung).

Aus der besonderen form der stimmbandschwingungen beim *h* erklärt sich auch hauptsächlich ihr geringer akustischer effekt. Bei aufschlagenden zungen wird der durch sie hindurchdrängende luftstrom in eine folge kurzer, durch pausen von-

<sup>1</sup> Eine stütze für meine deutung der verschiedenen wellenform erblicke ich in der thatsache, dass die kurven auslautender vokale (vgl. die fig. IV, VII, VIII der kurventafel) zum schlusse die für das *h* charakteristische wellenform zeigen. Bei dem allmählichen übergang aus der pressstellung zur indifferenzlage, wie ihn die stimmbänder bei auslautendem vokal vollführen, müssen sie natürlich in eine lage kommen, in der sie sich gegenseitig nicht mehr berühren, also mit freien rändern wie beim *h* schwingen.

einander getrennter luftstösse zerlegt, die grosse zahl hoher obertöne gibt dem gesamtklang durchdringende schärfe. Bei durchschlagenden zungen dagegen wird der luftstrom nie ganz unterbrochen, sondern nur rhythmisch verengt, der entstehende ton ist dumpf, weich, relativ arm an obertönen und durch das kontinuierliche geräusch, das die reibung des luftstroms an den rändern der zunge und des gegenlagers hervorbringt, verschleiert. In unserem besonderen fall kommt dazu, dass, während die stimmbänder schwingen, der atem zum teil aus der geöffneten knorpelglottis entweicht und das dabei entstehende reibegeräusch den eigentlichen stimmtön noch um so mehr überdeckt.

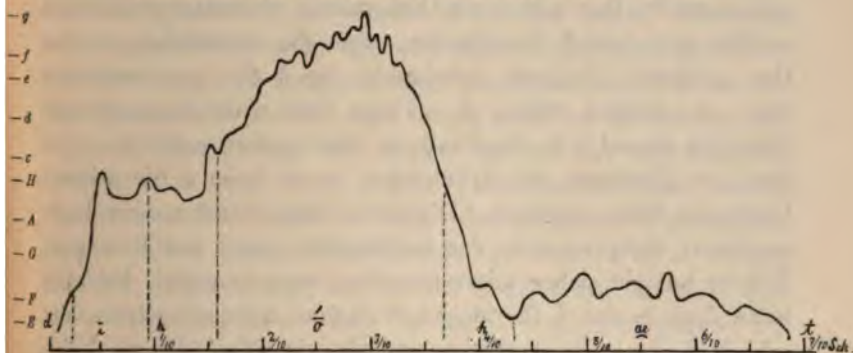
Schliesslich werden wir nicht fehlgehen, wenn wir zur erklärang der geringen hörbarkeit des stimmtöns beim *h* ein psychologisches moment heranziehn. Es ist die thatsache der relativität unserer empfindungen, die für alle sinnesgebiete gilt. Ein graues stück papier erscheint fast schwarz, wenn es in weisser umgebung, fast weiss, wenn es in schwarzer umgebung gesehen wird. Ähnlich wird der matte stimmtön des *h* in *āhā* unter der kontrastwirkung des starken und scharfen stimmtöns bei den umgebenden *a* zu *relativer* unhörbarkeit heruntergedrückt. Fällt dieser kontrast fort, spricht man das *h*, so wie es in *āhā* gesprochen wird, isolirt aus, so ist auch der stimmtön deutlich zu hören. Nun fällt es allerdings einem deutschen, schweden, engländer oder ungarn nicht leicht, ein stimmhaftes *h* isolirt zu sprechen, da in diesen sprachen ein solches nur in stimmhafter umgebung vorzukommen pflegt. Im czechischen ist das nicht der fall, dort findet sich stimmhaftes *h* im anlaut und im auslaut, der kontrast des scharfen vokalstimmtöns fällt wenigstens nach einer seite hin fort, und ein geschultes ohr hört deshalb auch bei dem *h* czechischer wörter wie *had*, *prah* den stimmtön leichter heraus.

Um die absolute höhe und die bewegung des stimmtöns beim *h* festzustellen, wurde eine reihe von kurven mit hilfe eines radmikrometers ausgemessen. So ergab z. b. die ausmessung der für die wortfolge *die höhe* erhaltenen kurve für die dauer der einzelnen stimmbandschwingungen folgende wertreihe:



$d$ : 1084. 989.  $\bar{i}$ : 950. 816. 702. 750. 755. 756. 727. 715.  
 $h$ : 740. 740. 738. 760. 755. 746. 651. 666.  $\bar{o}$ : 636. 628. 620.  
 597. 575. 547. 540. 532. 510. 515. 509. 499. 524. 510. 487.  
 490. 494. 473. 482. 476. 465. 469. 447. 481. 474. 501. 478.  
 516. 515. 542. 559. 585. 616. 683.  $h$ : 721. 781. 867. 969.  
 962. 1030. 1061.  $ae$ : 1002. 984. 1015. 997. 960. 936. 1003.  
 977. 972. 960. 973. 999. 931. 1012. 990. 989. 1009. 1047.  
 1025. 1033. 1046. 1061. Die zahlen bedeuten mikrometer-  
 einheiten, 89040 solcher masseinheiten entsprechen 1 sekunde.  
 Die abgrenzung der einzelnen laute geschah nach massgabe

Natürliche reine stimmung.  $a_2 = 870$  schw. i. d. sek.



Die tonbewegung im behauptend gesprochenen wortgefüge: *di hōhach*.

der gleichzeitig aufgenommenen oralen lautstromkurve. In der obigen figur gebe ich der anschaulichkeit halber die vorige wertreihe in eine kurve umgesetzt. Die abszisse stellt den verlauf der zeit dar, als ordinaten sind die logarithmen der zeitwerte der einzelnen stimmbandschwingungen abgetragen. An dem links gegebenen massstab kann man leicht die tonhöhe für jeden punkt der kurve bestimmen.

Die messungen ergaben für den stimmton beim  $h$  in allen fällen eine höhe, die weit über der von physikern und physiologen für töne angesetzten unteren wahrnehmungsgrenze lag.

Dem kräftigen hervortreten des stimmtons beim czechischen  $h$  haben wir es wohl zuzuschreiben, wenn schon in der ersten

hälfte unseres jahrhunderts ein viel genannter und wenig gekannter phonetiker, der physiologe Jan Purkiŋe (*Badania w przedmiocie fizyologii mowy ludzkiej. Kwartalnik naukowy*, bd. 2 u. 3, 1835 u. 1836<sup>1</sup>), ein geborener czeche, das *h* als stimmhaften laut bezeichnet. Purkiŋe, dessen ansicht über das *h* den meisten wohl nur aus Brückes bemerkungen darüber (*Grundz. d. physiol. d. sprachl.*<sup>2</sup>, s. 101) bekannt ist, sagt *Kwart. nauk.* 2, 136 ausdrücklich: „Selbständiger tritt er [der *h*-laut] auf, wo er im anfang des wortes oder der silbe mit einem halbvokal unmittelbar zusammentrifft, wie z. b. vor *r* im griechischen, sanskrit und noch deutlicher in einigen slavischen sprachen.“ Auch dass er 3, s. 119 das *h* mit *a o u x g k* zusammenstellt, ihm also wesentlich velaren charakter zuschreibt, scheint mir darauf hinzudeuten, dass die czechische, in der that guttural klingende aussprache des *h* die ihm vertraute war. An einigen stellen (3, s. 119 u. 122) nennt er das *h* ausdrücklich tönend d. h. stimmhaft, an einer andern stelle (2, s. 146) lässt er allerdings ein *h* entstehn, wenn beim *a* die stimmbänder zu tönen aufhören. Die unsicherheit seiner terminologie erschwert übrigens sehr das verständnis seiner ausführungen. Brücke hat sie sicher missverstanden, wenn er meint, Purkiŋe halte deshalb das *h* für tönend, weil ihm „die qualitativen verschiedenheiten der sämtlichen vokale wie allen übrigen kehlkopflauten mitgeteilt werden könnten“. An der betreffenden stelle, *Kwart. nauk.* 2, s. 136, sagt Purkiŋe, offenbar auf Kempelen zurückgehend, dessen *Mechanismus der menschlichen sprache* ihm wohlvertraut war, nur: „Gar sehr verändern die dem *h* vorhergehenden oder nachfolgenden selbstlaute in gewisser hinsicht diesen laut, indem die sprachwerkzeuge beim erzeugen des *h* die beim hervorbringen des vorhergehenden lautes eingenommene stellung beibehalten oder im voraus die zum folgenden laut nötige stellung einnehmen.“ Ob das „in vielen sprachen so gewöhnliche *h*“ immer stimmhaft, oder, wenn nicht, in welcher stellung es stimmhaft, in welcher stimmlos sei, darüber hat

<sup>1</sup> Für die interpretation der bezüglichlichen stellen des polnisch geschriebenen werkes bin ich den herren prof. Lundell und lic. Torbiörnsson hier in Uppsala zu grossem danke verpflichtet.



Purkiŋe kaum eine bestimmte meinung gehabt, jedenfalls nicht ausgesprochen.

Mit Kudelka, der in seinem werkchen *Analyse der laute der menschlichen stimme* u. s. w., Linz 1856, stimmhaftigkeit des *h* behauptet, ist es eine eigene sache. Kudelka war — nach einer freundlichen mitteilung, die mir herr gymnasialdirektor Würfl in Linz hierüber machte — am 2. märz 1814 zu Paskow in Mähren geboren. Er kam frühzeitig nach Galizien, so dass das polnische seine muttersprache wurde. In Lemberg legte er seine gymnasial- und universitätsstudien zurück und wirkte dort auch längere zeit als lehrer. Im jahre 1844 wurde er zum professor der physik am lyzeum zu Linz ernannt. Das deutsche sprach er mit merklich polnischem akzent. Nun gibt es im polnischen keinen dem deutschen *h* gleichwertigen laut. Der akustisch und artikulatorisch nächststehende laut ist der hintergaumenlaut *x*, von dem Storm sagt, es sei ein *ach*-laut mit loser annäherung der organe und scheine ihm zwischen deutschem *ch* und *h* zu liegen. Kudelka hat ohne zweifel diesen polnischen *x*-laut an stelle des deutschen *h* gebraucht, ohne sich des unterschiedes bewusst zu sein. Nur so erklärt sich die beschreibung, die er auf s. 15 seiner *A. d. l.* von der artikulation des *h* gibt. Es heisst dort: „Die gegend der rachenenge. Hier entstehen die beiden laute *h* und *ch*. Die zunge hebt sich in der art, dass zwischen ihr und dem weichen gaumen eine verhältnismässig kleine öffnung gebildet wird, durch welche die luft strömt. . . . In dem worte ‚horchen‘ kommen diese beiden laute vor.“ Was Kudelka unter der stimmhaften form dieses pseudo-*h* verstanden hat, ob er an einen dem *ʒ* in norddtsch. *wagen* ähnlichen laut dachte, ist schwer zu sagen. Bei seiner ausgesprochenen neigung, laute zu konstruiren ohne rücksicht auf ihr wirkliches vorkommen, war sie vielleicht nichts als eine theoretische forderung. Jeder „aspirationslaut“ d. h. reibelaut, harter wie weicher, kann nach seiner meinung mit dem „kehlkopfklang“ verbunden werden, weshalb sollte da das *x* = *h* eine ausnahme machen?

Die behauptung der altindischen phonetiker, die einmütig ihr *h* für stimmhaft erklären, konnte bisher bei den philologen keinen rechten glauben finden. *That intonated and unintonated*

*breath should be emitted from the same throat at once is physically impossible. In loud stridulous whispering, there is a tension of the vocal chords only short of that which gives rise to sonant vibration; and if any one chooses to claim that the aspirations used in loud speaking partake of such a character, sometimes or always, we need not be at the pains to contradict him* — Whitney in seiner ausgabe der *Tāittiriya-Prāṭiśākhya*, New Haven 1871, s. 52. Nunmehr, da der bestand stimmhafter *h* in verschiedenen europäischen sprachen nachgewiesen ist, liegt kein grund mehr vor, an der richtigkeit der behauptung der altindischen phonetiker zu zweifeln.<sup>1</sup> Mit ehrfurcht sieht man, wie klar diese alten vorgänger der modernen phonetik das wesen des *h*-lautes erkannt haben. Keine bewegung eines organs der mundhöhle ist zu seiner erzeugung erforderlich — das ist der sinn der angabe, das *h* habe, wie das *a*, als *sthāna* d. i. artikulationsstelle, die kehle, es habe aber kein *karaṇa* d. h. aktives organ (*Rig-Veda-Pratisakhya*, ed. M. Müller, 39, 40; *The Tāittiriya-Prāṭiśākhya*, ed. Whitney, II, 46). Das *a* ist ja derjenige der vokale, bei dessen bildung zunge und lippen fast völlig in der indifferenzlage verharren. Eine verstärkung des atemdrucks deutet die stelle *RVP*r. 41 an, nach welcher „einige das *h* und den visarjanīya *urasya*, brustbuchstaben, nennen“. <sup>2</sup> Da die aspiration der stimmhaften aspirirten medien nach *RVP*r. 725 und *TPr*. II, 9 gleichartig mit dem *h* ist, können wir auch die stelle *RVP*r. 727 heranziehen: „Einige meinen, dass der atem bei der aspiration schneller sei.“ Dass den alten indern es ähnlich wie uns nicht leicht fiel, ein stimmhaftes *h* kontinuierlich hervorzubringen, möchte ich aus der sutra 720 des *RVP*r. schliessen, nach welcher „einige lehrer sagen, dass dem *kehl-ūshman* das verweilen nicht zukomme“. Auch das verhalten der stimmbänder beim stimmhaften *h* wird richtig an-

<sup>1</sup> Wackernagel, *Altindische grammatik* I, Gött. 1896 und Brugmann im *Grundr. d. vgl. gramm. d. indg. spr.* 1897 drücken übrigens einen solchen zweifel nicht mehr aus. Beide berufen sich dabei auf Sievers, *Phon.*<sup>4</sup> § 81, 410, 416, wo dieser seine beobachtung stimmhafter aspirirter medien in dem armenischen dialekt von Ašarak mitteilt.

<sup>2</sup> Vgl. damit die bezeichnung *lungenlaut*, die Meiner, Adelung und Chladni für das *h* anwenden.



gegeben. „Sie befinden sich in einer mittleren stellung zwischen geöffnet- und geschlossensein“ (*TPr.* II, 6 und ähnlich *RVPr.* 710). Zu dieser bestimmung gelangten die alten phonetiker natürlich nicht durch direkte beobachtung der stimmbänder, sie war nichts als ein schluss aus den vordersätzen: beim öffnen der kehlritze wird der atem zum hauch, beim schliessen zum ton (*RVPr.* 709, *TPr.* II, 4, 5); beim *h* besteht hauch und ton zugleich (*RVPr.* 714).

Fassen wir zum schluss die ergebnisse unserer untersuchungen über den *h*-laut zusammen:

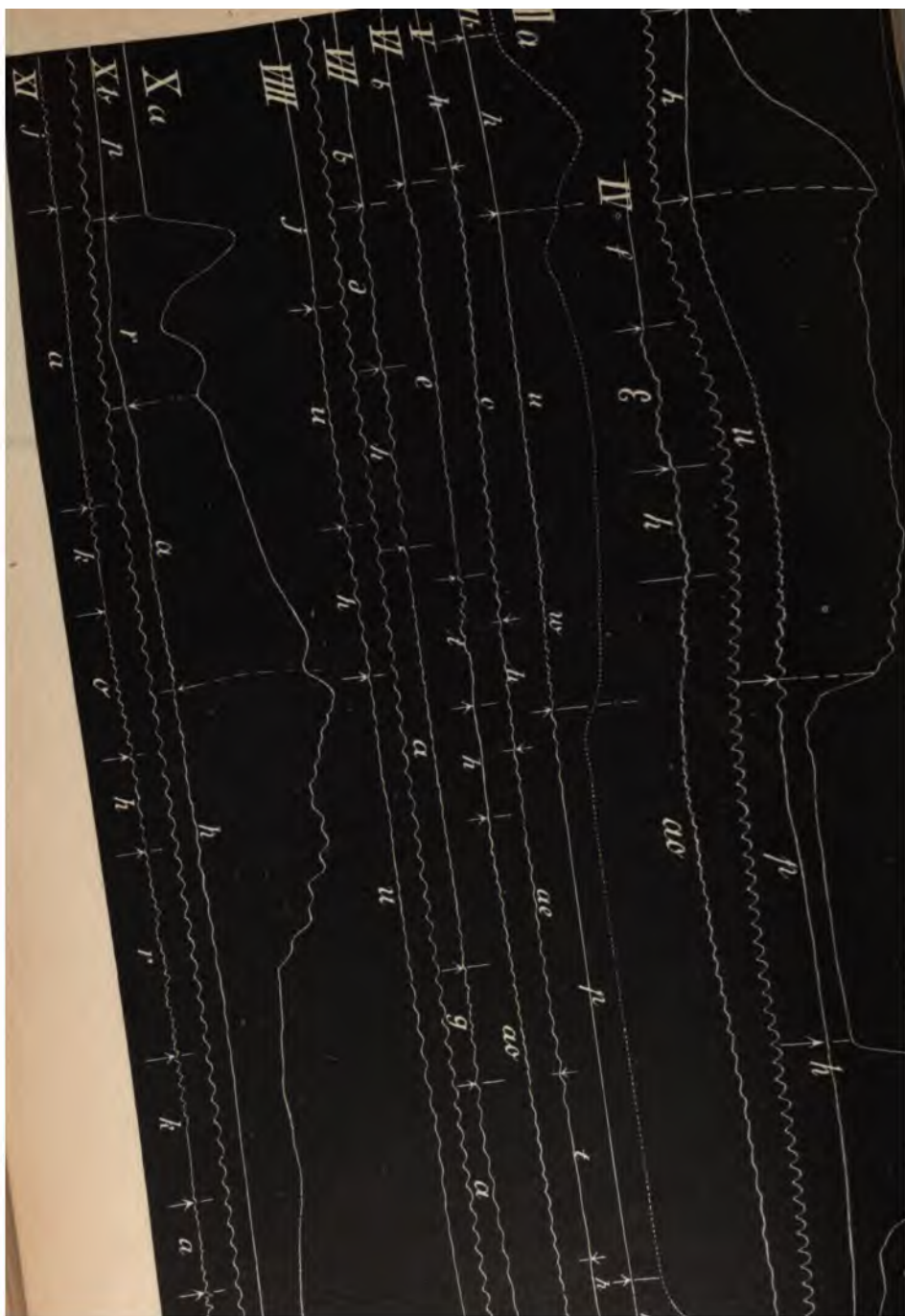
Stimmlosigkeit gehört nicht zum wesen des *h*-lautes.

Das *h* ist im deutschen, schwedischen, englischen und im ungarischen stimmhaft zwischen stimmhaften lauten. Im czechischen ist es auch im absoluten anlaut, im auslaut nach vokal und wahrscheinlich auch nach vorhergehendem stimmlosem laut stimmhaft.

Die giesskannenknorpel rücken beim stimmhaften *h* etwas auseinander. Die knorpelglottis wird dadurch mässig geöffnet, die ränder der stimmbänder, die beim sprechen eines vokals mehr oder weniger kräftig aneinandergedrängt sind, so weit voneinander entfernt, dass sie beim durchgang durch die mittellage während der schwingungen sich nicht oder nur leise berühren. Aus dem besonderen modus der schwingungen, aus den zum stimmton hinzutretenden geräuschen, die der kräftig strömende atem an den innenflächen der knorpelglottis und beim anprall an die wände des ansatzrohres hervorbringt, endlich aus der kontrastwirkung des scharfen stimmtons bei den umgebenden lauten erklärt sich die geringe reelle hörbarkeit des *h*-stimmtons.

Das *h* als stimmlosen vokal zu bezeichnen, wie es seit Whitney beliebt geworden ist, wird nach den hier gegebenen thatsachen wohl kaum mehr als angängig erachtet werden dürfen.

Dass die zunge beim aussprechen des *h* schon der stellung zustrebt, die der artikulation des folgenden vokals eigentümlich ist (nicht die gleiche stellung einnimmt, worauf Merkel und Grützner sehr richtig hinweisen), hängt meiner ansicht nach mit dem wesen des *h*-lautes ebensowenig zusammen, wie das





gleiche verhalten der zunge beim aussprechen von *b* und *m* mit dem wesen dieser laute. Auch bei *bu*, *bi*, *mu*, *mi* strebt die zunge schon während der aussprache der *b* und *m* der *u*- resp. *i*-stellung zu, ohne dass man sich bisher bewogen gefühlt hätte, dies verhalten der zunge für ein charakteristisches merkmal des *b*- und *m*-lautes zu erklären.

Die spezifischen momente bei der bildung des *h*-lautes scheinen mir vielmehr lediglich diese zu sein:

1. Auseinanderrücken der giesskannenknorpel, bedingt durch nachlassen der kontraktion des *m. arytaenoideus transversus* und der *mm. arytaenoid. obliqui*, also öffnung der knorpelglottis;

2. Verstärkung der ausatmungsenergie.

Wie diese beiden momente unter sich zusammenhängen, ob das eine dem andern vielleicht untergeordnet ist, darüber wage ich vor der hand keine vermutung auszusprechen.

#### *Bemerkungen zur kurventafel.*

Die kurven I, IIb, IIIb, IV bis IX, Xb und XI geben die schwingungen der stimmbänder wieder. Sie sind nach der auf s. 266 beschriebenen methode mit hilfe der kehlkapsel erhalten worden. Die kurven IIa, IIIa und Xa stellen die bewegung des oralen lautstroms dar und sind mit hilfe der Mareyschen luftkapsel bei freier lautstromzuführung (wegen der methode siehe meine *Beiträge zur deutschen metrik* in bd. VI ds. zs., s. 9 ff.) erhalten worden. Die kurven sind im original 1,18 mal grösser als hier in der abbildung. Die grenzen der einzelnen laute gegeneinander sind in den kurven durch kleine pfeile angedeutet worden. Sie wurden in den laryngalkurven nach den angaben der stets gleichzeitig aufgenommenen oralen lautstromkurven, wie in II, III, X zu sehen ist, bestimmt. Verschlusslaute werden vom moment des vollzogenen verschlusses bis zum moment der aufhebung des verschlusses, der explosion, gerechnet. Die zeitkurven, die in IIb, VII und Xb unterhalb der laryngalkurve laufen und an der gleichheit der wellen leicht zu erkennen sind, rühren von einer 100 schwingungen in der sekunde machenden stimmung her. Die zeit-

kurven für I, III bis VI, VIII, IX und XI sind der raumersparnis halber nicht mit abgebildet worden.

Bei den laryngalkurven beachte man den für die beurteilung der funktion der stimmbänder wichtigen unterschied in der wellenform beim *h* und bei vokalen (siehe s. 272). Die kurven I, IV, V, VII, VIII, IX bringen diesen unterschied gut zur anschauung.

Bei den zeitangaben im folgenden ist die verkleinerung des originals in rechnung gezogen worden.

Kurve I: deutsch *aha* (E. A. Meyer), gesungen d. h. auf einem ton gehalten. 10 mm in der abbildung = 0,028 sekunden. Stimmhaftes *h* zwischen vokalen.

Kurve IIa, b: deutsch *hub* (E. A. Meyer). Besondere zeitkurve. Stimmloses *h* im absoluten anlaut. Die schwingungen der stimmbänder setzen ein, während die kraft der ausatmung noch im steigen begriffen ist.

Kurve IIIa, b: englisch *hoop* (Harlock). Dieselbe zeitkurve wie für II. Stimmloses *h* im absoluten anlaut. Unterschied des englischen vom deutschen *h* deutlich: die schwingungen der stimmbänder setzen ein, nachdem die kraft der ausatmung beim *h* sehr merklich nachgelassen hat. Grössere länge des englischen *p* im auslaut gegenüber dem deutschen *p* in II.

Kurve IV: deutsch *verhau* (E. A. Meyer). 10 mm = 0,034 sekunden. Stimmhaftes *h* zwischen vokalen.

Kurve V: deutsch *hoheit* (Hegewald-Sachsen). 10 mm = 0,038 sekunden. Stimmloses *h* im absoluten anlaut, stimmhaftes *h* zwischen vokalen.

Kurve VI: deutsch *bethaus* (Hegewald-Sachsen). 10 mm = 0,038 sekunden. Stimmloses *h* nach stimmlos ausgehendem laut. Das *t* ist zu dreiviertel der verschlussdauer stimmhaft. Die interessanten thatsachen, die das von mir gesammelte kurvenmaterial zur beurteilung des *tenuis-media*-problems bietet, hoffe ich in einer späteren arbeit ausführlich darzulegen.

Kurve VII: schwedisch *behaga* (Lundgren). Besondere zeitkurve. Stimmhaftes *h* zwischen vokalen. Blählaut beim *g*.



Kurve VIII: schwedisch *joho* (Lundgren). 10 mm = 0,035 sekunden. Stimmhaftes *h* zwischen vokalen.

Kurve IX: ungarisch *kőhög* (Vida). 10 mm = 0,048 sekunden. Stimmhaftes *h* zwischen vokalen.

Kurve Xa, b: czechisch *prah* (Nepomucký). Besondere zeitkurve. Stimmhaftes *h* im auslaut.

Kurve XI: serbisch *jako hrkati* (Bogdanovič). 10 mm = 0,048 sekunden. Stimmhaftes *h* zwischen stimmhaften lauten. Die drei verschlusslaute während der ersten hälfte der verschlussdauer kräftig stimmhaft (ähnlich dem sächsischen *t* in kurve VI). Das *i* von *hrkati* wurde stimmlos gezischt, daher in der kurve mit *ç* bezeichnet.

*Nachbemerkung.* Leider ist infolge eines versehens für die druckwiedergabe der originalkurven ein durchaus ungenügendes verfahren gewählt worden. Viele feinheiten der originalkurven, besonders bei den vokalen, sind bei der reproduktion völlig verloren gegangen.

*Uppsala.*

ERNST A. MEYER.

---

## BERICHTE.

### EIN WEG, DER WIRKLICH ZUM ZIELE FÜHRT.<sup>1</sup>

Nachdem die methode Gouin seit meinem letzten bericht weitere zwei jahre lang im höheren mädcheninstitut „Villa Valida“ in Gandersheim am Harz beim unterricht der fremden sprachen angewandt worden ist, nun also mehrere jahrgänge die schule nach absolvirung des ganzen kursus verlassen haben, ist es vielleicht für weitere kreise von interesse, über das erreichte und den weg, der zu diesem ziele geführt hat, näheres zu hören. Zu unserer freude können wir mit gutem gewissen die alte überschrift darüber setzen; denn der weg hat wirklich gehalten, was wir davon erhofft haben.

Gouin verspricht, seine schüler dahin zu bringen, dass sie beim verlassen der schule 1. ein korrektes, 2. ein fließendes, 3. ein idiomatisch richtiges französisch sprechen; dass sie 4. in Frankreich alles verstehen, was der umgangssprache angehört, 5. sich an jeder, auch lebhaft geführten unterhaltung beteiligen können; er führt sie soweit in die litteratur ein, dass sie keines lehrmeisters weiter bedürfen. Nach unsern fünfjährigen erfahrungen verspricht er nicht zu viel. Wir beginnen den französischen unterricht im sechsten schuljahr, also wenn die kinder etwa elf jahre alt geworden sind. Die zeit, die hierdurch in den vorangehenden klassen gewonnen wird, benutzen wir zu vermehrten deutschen stunden und zu geschichtsunterricht. In ersteren wird die grammatik besonders gründlich betrieben, vor allem die gesamte flexionslehre und die lateinische terminologie, so dass die kinder die fremde sprache viel besser vorbereitet anfangen, als bisher, nicht nur an grammatischer sicherheit, sondern auch an gewandtheit in freier wiedergabe eines besprochenen stoffes.

Nach zwei jahren, also im achten schuljahr, beginnt das englische. Für französisch sind demnach fünf, für englisch drei jahreskurse vorgesehen mit durchschnittlich vier wochenstunden; auf der mittelstufe (für französisch im siebenten und achten, für englisch im neunten

<sup>1</sup> Vgl. *N. Spr.* III, s. 489 ff.; V, s. 483 ff., sowie u. a. noch die ausführliche darstellung von R. Kron, III, s. 1 ff. etc. D. red.



schuljahr) haben die kinder wöchentlich fünf stunden. Einmal haben wir einen jahrgang das französische erst im siebenten schuljahr (mit 12 jahren) bei sechs wochenstunden beginnen lassen; die schülerinnen (es ist unser jetziges neuntes schuljahr, sie haben also noch ein jahr vor sich) sind reichlich ebenso weit gefördert, wie die früheren jahrgänge, die schon mit elf jahren angefangen hatten.<sup>1</sup> Vom pädagogischen und gesundheitlichen standpunkt wäre dies späte anfangen ja wohl zweifellos vorzuziehen; indessen wird das verlangen der eltern, von denen viele schon mit acht oder neun jahren den ersten französischen unterricht gehabt haben, einen so späten anfang für die meisten schulen zunächst wohl noch unmöglich machen.

Die sprachfertigkeit wächst zunächst überraschend schnell, ohne dass ermüdung während des unterrichts bei den schülerinnen zu bemerken wäre. Nach zwei jahren französisch und einem jahr englisch sind die schülerinnen nicht nur ebenso weit, wie andere klassen nach drei oder zwei jahren, sondern weiter. Diese erfolge haben noch jeden in erstaunen versetzt, der dem unterricht zugehört hat. Dann kommt eine zeit der langsameren entwicklung, das verdauen sozusagen. In dieser zeit ist ein vergleichen der altersklassen mit den entsprechenden stufen anderer schulen, in denen nach den sonst gebräuchlichen methoden unterrichtet wird, nicht möglich, weil der gang des unterrichts ein ganz anderer ist, so ganz verschieden von allem, was als „schulmässig“ gilt, dass ein blosses „hineinsehen“ in den unterricht hier nicht genügt, um ein zuverlässiges urteil zu gewinnen. Wenn irgendwo, so gilt es auf dieser stufe, dass alle theorie grau ist; hier beweist erst die praxis.

Die grammatischen erscheinungen, auf die die kinder zwar schon beständig hingewiesen worden sind, die sie aber doch mehr intuitiv richtig anwandten, als aus klarem erkennen heraus (siehe *N. Spr.* V, s. 485—487), müssen nun logisch erkannt, benannt und angewandt werden. Das hindert zunächst äusserlich das schnelle wachsen der sprachfertigkeit, macht die kinder aber sehr sicher in der grammatik, nicht nur mündlich, sondern auch in freier bearbeitung und zusammenfassung des sprachstoffs. Näheres hierüber ist zu finden in band V, s. 488. Auch die lektüre haben wir auf dieser stufe begonnen und zwar mit französischer und englischer wörterklärung, was zunächst langsam, später aber sehr schnell geht und die kinder nach allen richtungen hin fördert, sowohl in der sprachfertigkeit als auch in der sprachbeherrschung (s. band V, s. 485).

Auf der oberstufe (neuntes und zehntes schuljahr, mädchen von 14—16 jahren; darüber hinaus selekta) sind die fortschritte wieder augenfällig. Die kinder ernten hier die frucht der mühsamen arbeit der mittelstufe. Der Gouinsche sprachstoff (vor kurzem ist auch

<sup>1</sup> Dies ist höchst lehrreich.

das vierte bändchen erschienen und wie die übrigen bei Fischbacher, Paris, 33 rue de Seine, zu beziehen) wird hier spielend bewältigt; er dient hier nur noch als unterlage für konversation und aufsatz und zur wiederholung und übung der grammatik. Das hauptgewicht liegt hier auf zusammenhängender lektüre, freier mündlicher wiedergabe, aufsatz (nach der lektüre und über dinge des praktischen lebens) und litteratur.

Im letzten vierteljahr des zehnten schuljahrs, nachdem sich schon oft gelegenheit zum vergleich der sprachen an der hand aller drei schulsprachen geboten hat, lassen wir die schülerinnen (als probe auf das exempel sozusagen, wie weit sie die sprachen beherrschen) bisweilen kursorisch übersetzen; sie liefern dann *in* der stunde, unvorbereitet, bisweilen übersetzungen, die sich wie originaldeutsch lesen. Ich füge eine probe aus *King Lear* bei.

„Es ist genug; deine wahrhaftigkeit sei deine mitgift.

Bei dem schein der sonne, bei allen geheimnissen der götter

Und den bewegungen der gestirne, von denen unser schicksal abhängt:

Ich will dein vater nicht mehr sein,

Ich verleugne deine abstammung,

Und du sollst meinem herzen fremd gegenüberstehen.

Störe mich nicht, Kent; ich habe sie geliebt

Und glaubte, den rest meines lebens in ruhe bei ihr zu verbringen.

Geh fort, und komme mir nicht wieder unter die augen.\*

Diese übersetzung ist völlig unvorbereitet angefertigt worden auf wunsch einer dame, die im september v. j. hospitierte, und zwar von einer 15jährigen schülerin, die damals seit 2½ jahren englisch lernte, der also noch ein halbes jahr zum vollen kursus fehlte. Gewiss ein beweis dafür, dass sich nach der methode Gouin viel erreichen lässt. Neben diesem freien übersetzen sorgen natürlich englische wort-erklärungen für *genaues* verständnis auch der schwierigeren ausdrücke, wie sie Shakespeare in so grosser menge bringt.

Nach meiner vielfach erprobten erfahrung kommen die schülerinnen nach der methode Gouin mündlich und schriftlich, grammatisch und im praktischen verstehen und gebrauch der sprache erheblich weiter, als nach allen anderen methoden, die ich in einer 24jährigen praxis erprobt oder kennen gelernt habe, und zwar in kürzerer zeit, also mit aufbietung von weniger kraft und zeit, als sonst. Umsomehr arbeit muss allerdings der lehrer leisten; aber dazu sind wir doch einmal da.

Auf der mittelstufe machen die eltern uns bisweilen schwierigkeiten, weil sie hier den gang des unterrichts nicht verstehen, die gewohnte französische terminologie vermissen (s. über das konjugiren und die tempuslehre *N. Spr.* V, 9, s. 486/487) und die kinder zum übersetzen einzelner sätze veranlassen wollen. Das geht aber meist vorüber,



wenn sie die erfolge der oberstufe sehen, auf der auch die französische und englische terminologie eingeübt wird, und noch mehr, wenn sie sehen, dass die erwachsenen mädchen auch ohne schulzwang französische und englische schriftsteller gern und ohne zu viel nachhilfe durch das wörterbuch lesen. Übrigens bringen die kinder *selbst* auch dem weniger interessanten gebiet, dem mechanischen erwerben der sicherheit in der konjugation auf der mittelstufe, lust und interesse entgegen, da es ihnen — nach Gouins art — nicht als ein fürchterliches, verwirrendes schema mit unverständlichen und sogar widersinnigen namen (ein *passé*, das noch „*indefini*“ ist!) entgegentritt, sondern sich organisch entwickelt. (S. V, a. a. o.) Auf der oberstufe ist dann die aneignung des schemas eine geringe mühe.

Immer wieder aber muss nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine *gründliche* spracherwerbung, wie die deutsche schule sie fordern *muss*, nur dann zu erreichen ist, wenn auch wirklich die methode Gouin angewandt wird und nicht irgend eine freie umarbeitung, bei der von dem wesen der sache oft nichts bleibt. Dies gilt namentlich von der verkürzung des Gouinschen sprachstoffs, wie es die herren Swan und Bétis für genügend erachten. Gewiss soll ihren verdiensten um die entwicklung und verbreitung der methode nicht zu nahe getreten werden; sie haben als bahnbrecher für Gouin gewirkt. Aber sie haben die methode so verstümmelt und den sprachstoff so zusammengezogen (es ist zuzugeben, dass er einige kürzungen verträgt), dass von *gründlichkeit* dabei keine rede mehr sein konnte. Der vorwurf der ungründlichkeit, namentlich in der grammatik, der so oft gegen die methode Gouin von solchen leuten erhoben wird, die sie selbst nicht gründlich kennen, ist wohl auf diese zusammenziehung zurückzuführen; dies haben die herren Swan-Bétis auf dem gewissen. Es wird bekannt sein, dass sie den namen „methode Gouin“ nicht mehr anwenden dürfen.

Möchten doch immer weitere kreise die methode Gouin in der theorie und praxis erproben; für unsere kinder bedeutet sie eine wesentliche entlastung!<sup>1</sup>

Gandersheim am Harz.

VALIDA KNORR.

<sup>1</sup> Sweet in *The practical study of languages* (London 1899) bezeichnet wiederholt die methode Gouin für sich allein als ungeeignet; wie wir glauben, mit recht. Aber als hülfe ist sie von wert. D. red.

## BESPRECHUNGEN.

---

J. KOOISTRA, *Sittliche erziehung*. Aus dem niederländischen nach der 3. auflage übersetzt von pfarrer EDUARD MÜLLER. Leipzig, Wunderlich. 1899. Preis m. 1,60, geb. m. 2,—.

Der geist und der inhalt dieses von einem warmen herzen eingegebenen und von einem klaren und scharf beobachtenden verstand niedergeschriebenen büchleins werden am besten durch einige anführungen aus demselben veranschaulicht.

S. 1: „Der erzieher verzeihe jede unrechte that des kindes. Er wird sich freuen über jede gute, wird sich betrüben über jede schlechte that des kindes, aber über eine that zorn zu zeigen, oder auch nur zu fühlen, das muss er als sünde betrachten.“

S. 3: „Und wer dieses warme herz, diesen festen willen nicht besitzt? Den lass mit erziehen aufhören; auf seiner arbeit kann kein segnen ruhen.“

S. 26: „Tugend übt man am besten mit einem frohen gemüt. Die kinder so glücklich als möglich zu machen ist für den erzieher nicht nur erlaubt, es ist sogar seine pflicht.“

S. 30: „Urteile mild, habe den nächsten lieb; sei aufrichtig! Denn allein der kann die kinder lehren, der lieber gut als schlecht von ihnen denkt, dessen warmes interesse sie um sich fühlen, dessen offenes herz das kindergemüt aufnimmt. Wo ein guter geist herrscht, da wachsen alle tugenden langsam von selbst, da entsteht auch gegenseitiges wohlwollen und interesse, da ist munteres wesen, poesie.“

Das büchlein sei allen lehrern, die es mit dem erziehenden teil ihrer aufgabe ernst nehmen, warm empfohlen; sie werden viele wertvolle anregungen aus seiner lektüre schöpfen, einer lektüre, die durch die gediegene und dabei so bescheidene art der verfasserin ein genuss ist.

München.

G. HERBERICH.

---

W. PÄTZOLD, *Zur schulverfassung*. Anregungen und gesichtspunkte zur weiterentwicklung des deutschen volksschulwesens. Leipzig, Wunderlich. 1899. Preis m. 1,20, geb. m. 1,60.

Die ausführungen des verfassers beschränken sich auf die volksschule. Bezüglich der weiterentwicklung ihrer organisation macht er



sehr einleuchtende vorschläge, so z. b. wenn er die allgemeine volksschule verlangt, wenn er fordert, dass die klassen soweit als möglich nur einen jahrgang umfassen u. s. w. Ergänzend sei zu s. 8 bemerkt, dass die allgemeine volksschule nicht nur in München, sondern in ganz Bayern mit nur einigen geringfügigen ausnahmen durchgeführt ist, so dass die einrichtung der „einfachen“, „mittleren“ und „höheren“ volksschulen, die womöglich noch teils „gehoben“, teils „nicht gehoben“ sind, sowie der vorschulen zu den höheren schulen dort gänzlich unbekannt ist. Für die leser dieser zeitschrift werden von grösserem interesse sein das kapitel über volkshochschulen und das über lehrerbildung. Im ersteren empfiehlt der verfasser die englische art der volkshochschulen, lehnt aber die dänische art ab. Referent kann die gründe für diese ablehnung nicht als stichhaltig anerkennen, sondern möchte dafür eintreten, dass *beide* arten bei uns zur einföhrung gelangen. Dem, was über lehrerbildung gesagt wird, stimmt referent im allgemeinen bei; doch glaubt er, dass die richtung stärker betont und unterstützt werden sollte, die für die lehrer realschulbildung mit darauffolgender zwei- oder dreijähriger fachausbildung im seminar verlangt.

München.

G. HERBERICH.

DR. RICHARD BAERWALD, *Eignet sich der unterricht im sprechen und schreiben fremder sprachen für die schule?* Marburg, Elwert. 1899. VI, 75 s. M. 1,20.

— *Neue und ebenere bahnen im fremdsprachlichen unterricht.* Eine methodische untersuchung auf der grundlage praktischer unterrichtsversuche. Marburg, Elwert. 1899. IV, 139 s. M. 2,40.

Der geistreiche verfasser der *Theorie der begabung* (Leipzig, Reissland, 1896) hat versucht, „als lehrer und schüler, durch selbst-, privat- und klassenunterricht einen einblick in das wesen und die leistungsfähigkeit der wichtigsten methoden zu gewinnen und auf diese weise sämtliche arten und typischen formen des sprachunterrichts in einer einheitlichen erfahrung zusammenzufassen und miteinander zu vergleichen“. Die beiden obigen schriften sind als die ergebnisse dieser unterrichtsversuche anzusehen.

Die erste fusst auf der anschauung, „dass der fremdsprachliche unterricht, soweit er es nur mit der form der sprache und nicht mit ihrem inhalt zu thun hat, nichts weiter anstreben soll, als die erlernung der betreffenden fremdsprache, dass dagegen die sogenannte ‚sprachlich-logische schulung‘ nicht zu seinen berechtigten zielen gehört“ — eine anschauung, die zwar nicht die herrschende ist, der aber referent rückhaltlos beistimmt. Der verfasser unterscheidet nun „produktive“ und „rezeptive“ sprachbethätigung und versteht unter ersterer diejenige, welche im sprechen, schreiben und hinübersetzen, unter letzterer diejenige, welche im lesen, hörenden verstehen und herübersetzen besteht. Die formulirung der frage als titel der ersten schrift lässt bereits ver-

muten, dass er die produktive sprachbethätigung vom schulunterricht ausschliessen und diesen auf das lesen, hörende verstehen und herübersetzen beschränken will. Er kommt denn auch auf s. 72 in seiner schlussbemerkung zur aufstellung folgender grundthatsachen:

„1. Der produktive sprachunterricht ist für eine gewöhnliche schule nicht unentbehrlich, denn das schreiben und sprechen fremder sprachen wird nicht von allen gebraucht, auch ist es von dem rezeptiv geschulten leicht nachzuholen.

„2. Produktiver sprachunterricht und fremdsprachlicher sach- und bildungsunterricht schliessen einander aus der schule aus.

„3. Auf dem gebiet des produktiven sprachunterrichts arbeitet die schule überaus unökonomisch, unlohnend und unlustvoll, während sie den aufgaben des rezeptiven schulunterrichts durchaus gerecht zu werden vermag.“

Referent, der schon seit jahren im freundes- und engeren kollegenkreis ähnliche anschauungen vertreten hat, hat sich aufrichtig gefreut, dieselben von einem nichtfachmann, der nur ausnahmsweise eine zeitlang unter ungünstigen verhältnissen klassenunterricht erteilen konnte, so nachdrücklich vertreten zu sehen.<sup>1</sup> Über das, was als ziel des neusprachlichen unterrichts in der schule erstrebenswert und erstrebensmöglich ist, herrscht eine ganz unglaubliche verschiedenheit der meinungen. Nur das eine ist allen den von theoretikern und praktikern, von fachmännern und laien bisher aufgestellten zielen gemeinsam, dass die anforderungen, die sie an schüler und lehrer stellen, weit über jedes erträgliche mass hinausgehen. Nicht umsonst sind unter den sich ohnehin so rasch abnützenden akademisch gebildeten lehrern gerade die neuphilologen diejenigen, deren kraft am raschesten erschöpft ist. Es ist das übermass der anforderungen, die an sie gestellt werden, das sie so rasch verbraucht. „Das bemühen der lehrer wird darauf zu richten sein, dass die schüler mehr und mehr zu einem fliessenden ausdruck der im bereich der französischen lektüre liegenden gedanken gelangen, so dass schliesslich der verkehr mit den schülern völlig in französische sprache stattfinden kann.“ So heisst es in der instruktion zur schulordnung für die bayerischen realschulen. Im absolutorium wird aber dann nicht etwa eine freie arbeit, sondern eine übersetzung vom deutschen ins französische verlangt! Man lädt also dem neusprachlichen unterricht auf, was der altsprachliche zu leisten

<sup>1</sup> Wir wollen nicht unterlassen zu erwähnen, dass wir mit Baerwald in vielen punkten nicht übereinstimmen. Wir halten einen unterricht, in dem gesprochen wird, für viel frischer und anregender als einen, in dem man wesentlich nur liest und übersetzt, und dass schreiben erscheint uns als stütze des sprechens und lesens unentbehrlich. Auch hier (vgl. o., s. 287) dürfen wir auf Sweet verweisen. *D. red.*



hat, grammatik, deutsch-fremdsprachliche übersetzung und lektüre; dazu aber dann noch den „freien gebrauch“ der fremden sprache, die ausbildung der fähigkeit, gesprochenes rasch aufzufassen, und endlich die korrekte, reine aussprache. Namentlich, was das letztere bei klassen von 40—50 schülern für den lehrer bedeutet, weiss jeder lehrer, der den unterricht in den unteren klassen schon einmal gehabt hat. Das ist viel zu viel, und die neuphilologen sollten daran gehen, in ernstlicher weise eine ganz bedeutende herabsetzung des offiziellen unterrichtsziels in den neueren sprachen anzustreben. Wenn die abiturienten unserer höheren schulen die fremde sprache fertig lesen können und nicht zu rasch gesprochenes wirklich verstehen, so nehmen sie fertigkeiten mit ins leben hinaus, die 1) ihnen dort nützen und 2) auch ohne neue aufwendungen von arbeit und mühe für ziemlich lange zeit erhalten bleiben. Alle übrigen fertigkeiten, die man bisher im neusprachlichen unterricht noch angestrebt hat — in die fremde sprache zu übersetzen, sie zu sprechen oder in der fremden sprache zu schreiben — sowie die grammatikkenntnis sind im leben von weit geringerem, z. t. von gar keinem nutzen, und schwinden nach aufhören der übung oder des studiums rascher dahin, wie die spreu im winde zerstrebt. Konzentriert man den unterricht auf jene beiden fertigkeiten, lesen und hörendes verstehen, so lassen sie sich soweit steigern, dass man auch ernstlich von „fertigkeiten“ bei den schülern sprechen kann. Bis jetzt kann man das bekanntlich im allgemeinen nicht. Man erhält so ziele, die für den schüler wertvoll, für den lehrer erreichbar sind.

Freilich höre ich schon die einwände. Der gefährlichste ist der, dass man durch zu niedrig gesteckte ziele das ansehen des neusprachlichen unterrichts gefährdet, so dass er dann an bedeutung hinter den anderen unterrichtsfächern, namentlich den alten sprachen, zurückstehen muss — der gefährlichste, weil diejenigen, die ihn erheben, sich nur schwer davon überzeugen lassen, dass ein unterrichtsfach nicht seines ansehens wegen da ist, und dass die ihm zu steckenden ziele aus ihm selbst heraus und nicht durch vergleich und abschätzung mit andern gefunden werden dürfen. Abgesehen davon aber sind damit, dass man die zahl der ziele vermindert, diese selbst noch nicht niedrig gesteckt; sie sollen ja im gegenteil weit höher als bisher gesteckt sein.

In der zweiten der oben genannten schriften gibt der verfasser die methode an, die nicht nur das in der ersten schrift gekennzeichnete ziel neusprachlichen schulunterrichts leicht und sicher erreichen lässt, sondern seiner meinung nach überhaupt jedem unterricht, der eine breitere kenntnis und fertigkeit in der fremden sprache erstrebt, zu grunde gelegt werden sollte. Es ist dies die lesemethode des grafen Pfeil, die dieser in verschiedenen seiner schriften (*Eins*, Zeitz u. Leipzig, 1879; *Lehren und irrt Lehren beim unterricht*, Berlin, 1895; *Wie lernt man eine sprache?* Breslau, 1883) angegeben hat, und die

seitdem wieder in vergessenheit geraten war.<sup>1</sup> Dass der verfasser diese methode wieder ausgegraben hat, ist ein grosses verdienst. Ein zweites, nicht minder grosses, ist, dass er sie im selbst-, privat- und klassenunterricht auf ihre leistungsfähigkeit geprüft und ausserdem in vieler beziehung erweitert und ausgebaut hat. Nach seinem beispiel ist neu-sprachlichen lehrern überhaupt zu empfehlen, sich nach den methoden, die sie näher kennen lernen wollen, auch in einer ihnen neuen sprache unterrichten zu lassen. Freilich dürfen sie dazu nicht, wie der ver-fasser, das italienische nehmen; das einlesen und das einarbeiten in diese sprache wird dem, der lateinisch und französisch kann, doch viel zu leicht, als dass er richtige schlüsse auf die schwierigkeiten ziehen könnte, die der schüler etwa beim französischen hat. Russisch, arabisch oder ähnlich abliegende sprachen dürften sich für diesen zweck besser empfehlen. Leider hatte der verfasser nur eine höchst mangelhafte gelegenheit, die methode im klassenunterricht zu erproben, so dass seine ausführungen und schlüsse einen etwas provisorischen charakter tragen. Aber sie sind fast immer einleuchtend und verdienen auf jeden fall eingehende würdigung und die praktischen versuche, die ja nur allein über die leistungsfähigkeit einer neuen methode in letzter instanz entscheiden.

Die beiden büchlein seien den fachkollegen zum studium warm empfohlen; auch da, wo man sich den ausführungen des verfassers etwa nicht anschliessen kann, findet man eine fülle anregender gedanken, und immer findet man einen geistreichen, klaren stil.

München.

G. HERBERICH.

M. D. BERLITZ, *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes. Édition illustrée pour les enfants. Partie française. Édition européenne.* Berlin, Cronbach. 1896. 108 s. Geb. m. 2,50.

Stellt man sich auf den standpunkt der Berlitz-methode, was ja nicht für den unterricht in den höheren schulen, wohl aber für viele fälle des privatunterrichts angebracht ist, so ist das buch eine gute und recht nützliche bearbeitung dieser methode für den im titel angegebenen fall. Die sprache ist, was beim unterricht an kinder nie hoch genug angeschlagen werden kann, sehr einfach, und die im zweiten teil gegebenen erzählungen fast alle recht ansprechend. Nicht gefallen haben dem referenten die geschichte s. 78, *Les enfants courageux*, weil sie so unwahrscheinlich klingt, und die *Histoire en rimes*, s. 99 bis 103, die ihm recht albern vorkam, und für die sich wohl leicht etwas besseres finden liesse.

München.

G. HERBERICH.

<sup>1</sup> Die „reformer“ verdanken Pfeil vieles; aber eine lese-methode dürfte als klassenunterricht doch wohl ebenso trocken wie unergiebig werden, sie ist ganz wesentlich auf privatunterricht berechnet. D. red.



DR. BROJONATH SHAHA, *The Stylography of the English Language*. Edited by his son RADHIKA NATH SHAHA. Calcutta, Patrick Press Co., 1897.

Das vorliegende buch beweist, dass die koloniale — hier ist es die anglo-indische — gelehrsamkeit den vergleich mit dem mutterlande nicht zu scheuen braucht. Wir haben hier ein werk vor uns, welches gründliche philologische kenntnisse darbietet. Wer es flüchtig durchblättert, glaubt eine mathematische studie vor sich zu haben, und doch ist es ein rein sprachliches werk, eine lehre vom satzbau und vom stil, die durch schlichtheit und deutlichkeit, andererseits durch mathematische genauigkeit und bestimmtheit alle anderen uns bekannten satzlehren und stilistiken des englischen übertrifft. Es ist unseres wissens sonst noch nicht versucht worden, die grundzüge des satzbauens im einfachen und zusammengesetzten satze wie in der periode in verhältnismässig einfachen formeln zum klaren und übersichtlichen ausdruck zu bringen. Am nächsten stehen der *Stylography* von Shaha die satzbilder, wie sie Kern in seinen verdienstvollen schriften zur deutschen satzlehre dargelegt hat. Aber Shaha geht noch weiter wie Kern. Er stellt nicht nur die einzelnen satzteile fest, nicht nur das verhältnis von hauptsatz zu nebensatz und umgekehrt, sondern er zergliedert bis ins kleinste und hat für jeden einzelnen satzteil, auch für jede art von satz seine bestimmten bezeichnungen, die besonders in buchstaben (abkürzungen der grammatischen *termini technici*) und zahlen bestehen. Wir haben es hier mit einem durchaus eigenartigen system zu thun und glauben dem verf., wenn er uns sagt: *The idea to analyze the structure of the English language by means of scientific Formulæ originated with the author.*

Sehen wir uns nun dies system etwas näher an. Die wichtigsten akkürzungen sind: *N* = noun, *V* = verb, *AV* = auxiliary, *IV* = infinitive, *PV* = participle, *C* = conjunction, *R* = relative, *c* = bindewort in ein und demselben satze, *C* = bindewort zwischen haupt- und nebensatz. In der abgekürzten satzformel (*rational formula* genannt) wird dem *C* oder *R* noch ein *s* beigefügt, welches die abhängigkeit (*s* = subordinate) bezeichnet. Neben den buchstabenabkürzungen finden wir in der zeile folgende zahlen verwendet: 1<sup>1</sup> = article, 1<sup>2</sup> = pronominal adjective, 1<sup>3</sup> = pers. pron. possess., 1<sup>4</sup> = pron. adj. possess., 1<sup>5</sup> = noun or rel. pron. possessive; 1 = adverb, 2 = adjective, 3 = preposition phrase, 4 = *IV* or *PV* joiner to *N* (d. h. als nähere bestimmung zu einem nomen). Bei der zergliederung des satzes werden 5 satzelemente oder *terms* unterschieden: 1 = subjektswort, 2 = prädikat (d. h. verbum finitum oder verbum finitum nebst prädikativer ergänzung); 3 = objekt abhängig vom verbum finitum; 4 = infinitiv oder partizip als angegliederte satzteile; 5 = objekt abhängig von 4. Diese letzteren zahlen stehen unter den in der satzanalyse (*graphic formula*) durch senkrechte striche abgegrenzten satzelementen, also unter der zeile. Neben der jeden satzteil bezeichnenden und mit obigen abkürzungen darstellenden

satzanalyse, *graphic formula*, findet sich stets auch die verkürzte satzformel, *rational formula*, welche nur den charakter des satzes oder satzgefüges angibt und daneben die zahl der oben genannten satzelemente und anderer etwa noch angegliederter satzteile anführt. In der *rational formula* wird der einfache Hauptsatz mit  $P$  (*principal*), der Nebensatz durch ein zu  $C$  (*conjunction*) oder  $R$  (*relative*) oben zugefügtes \* bezeichnet.

Einige Beispiele werden diese kurze kennzeichnung des Systems verständlicher machen. Wir wählen zunächst einige einfachere Satzbilder aus. Der Satz: *The lieutenant | told | his men | to halt* — gibt folgende Formeln (zuerst steht die *graphic formula*, dann die *rational formula*):

$$\begin{matrix} 1^1 & N & | & V & | & 1^3 & N & | & IV \\ 1 & & & 2 & & 3 & & 4 \end{matrix} = P_4.$$

Wir haben hier also einen einfachen Hauptsatz mit 4 Satzelementen. Noch kürzer ist der Satz: *To forgive | is divine* =  $IV | V_2 = P_2$ . Mit

den Zahlen 1–5 unter der Zeile werden nur die oben genannten Satzelemente oder *terms* bezeichnet; sind noch weitere nicht zu jenen 5 *terms* gehörige Satzelemente vorhanden, so werden diese in der *graphic formula* in ähnlicher Weise abgetrennt und erhalten je eine weitere Zahl, die aber nicht feststehend ist wie bei den 5 Satzelementen. Als Beispiel diene der Satz: *Few | are so fortunate | as to be able | to do*

*this*, in Formeln:  $\begin{matrix} N & | & V & c' & 2 & | & c'' & IV & 2 & | & IV & | & N \\ 7 & & 1 & 2 & & 4 & 6 & 7 \end{matrix} = P_7$ . Wir fügen hierzu

einige Formeln von Nebensätzen allein. Der relative Nebensatz: *... who killed the snake* stellt sich dar als:  $R | \begin{matrix} V & | & 1^1 & N \\ 1 & 2 & 3 \end{matrix} = R_3^s$ , d. h. ein relativer Nebensatz mit 3 Satzelementen, in dem das Relativum Subjekt ist.

In *... which you see here* =  $R | \begin{matrix} N & | & V & 1 \\ 3 & 1 & 2 \end{matrix} = R_3^s$  ist das Relativum Objekt

zum Verbum finitum, während es als Objekt zum Infinitiv gehört in: *which you love to eat* =  $R | \begin{matrix} N & | & V & IV \\ 5 & 1 & 2 & 4 \end{matrix} = R_5^s$ . Als Beispiel für den kon-

junktionalen Nebensatz diene: *before we proceed* =  $C | \begin{matrix} N & | & V \\ 1 & 2 \end{matrix} = C_2^s$ , hier zählt

die Konjunktion nicht als Satzelement mit, was sich durch Vergleich mit den obigen Relativsätzen sofort erklärt. Ganz entsprechend wird das Satzgefüge (*complex*), also die Verbindung von Haupt- und Nebensatz, von Shaha dargestellt. Ein Beispiel möge genügen: *I | devoutly*

*prayed to God and the Holy Virgin* } *(that | they | would support and help*

*me)* =  $\{ \begin{matrix} N & | & 1 & V & 3 & + & 3 \\ 1 & 2 & & & & & 3 \end{matrix} \} (C | \begin{matrix} N & | & A & V & + & V & | & N \\ 1 & 2 & 2 & 2 & 3 & & 3 \end{matrix} )^s = P_2 \ 2 \ C_3^s$ . Wir haben hier

also ein Satzgefüge, welches aus einem Hauptsatz von 2 Elementen und einem konjunkionalen Nebensatz von 3 Elementen besteht; letzterer bezieht sich auf das 2. Element des Hauptsatzes (*prayed*), da-



her die 2 vor  $C_3^6$ . Die klammern, die wir oben finden, dienen wie andere zeichen, die wir hier nicht alle aufzählen können, zur schärferen abgrenzung und übersichtlichkeit.

Wir geben gern zu, dass Shahas system eben wegen seiner eigenheit und neuartigkeit nicht ohne einige mühe zu verstehen ist, wir wollen auch den leser dieser zeilen nicht ermüden mit der anführung und erklärung weiterer satzbilder und formeln, die natürlich, je verwickelter das satzgefüge ist, desto verwirrender auf den ersten blick erscheinen müssen, aber wir hoffen doch, dass es uns gelungen ist, die grundzüge des systems klar zu machen und zu zeigen, dass es in planmäßigem unterricht, aus zahlreichen beispielen induktiv gewonnen, eine bisher unerreichte klarheit und schärfe in der erfassung und darstellung des satzbaues und weiterhin des stils überhaupt vermitteln muss. Selbstverständlich hat das system noch seine mängel. Die fünf satzelemente oder *terms* sind nicht einwandsfrei. Warum gerade fünf? Und warum gerade diese fünf? Viel besser würde es uns gefallen, wenn Shaha dem wichtigsten faktor im satze, dem *verbum finitum*, eine so herrschende rolle zuerteilte, wie es Kern thut. Auch darin liegt eine gewisse schwierigkeit, dass die zahlen in der reihe und die unter der reihe ganz verschiedene bedeutung haben, eine schwierigkeit, die jedoch leicht durch andere zeichengebung gehoben werden könnte. Ferner ist der in der reihe mit 3 bezeichnete präpositionale ausdruck nicht klar genug bestimmt, da ja ein solcher nicht nur prädikativ (also zum *verbum finitum* gehörig), sondern auch attributiv und adverbial gebraucht werden kann. Diese und andere gesichtspunkte müssten bei weiterem ausbau des systems in betracht gezogen werden.

In 16 kapiteln, die er als *lectures* behandelt, geht nun Shaha auf der grundlage des oben gekennzeichneten systems alle satzformen durch. Er beginnt mit dem einfachen hauptsatze, geht dann zum nebensatze und zum satzgefüge über, behandelt die periode und führt uns so allmählich von der einfacheren satzlehre zur lehre vom ausdruck überhaupt, die er *stylography* nennt. Jede satzform und ausdrucksweise ist mit zahlreichen beispielen belegt, denen stets die beiden arten von formeln folgen. Wir greifen aus der fülle des syntaktischen materials, das Sh. auf nahezu 300 eng gedruckten seiten bietet, nur einzelnes heraus, das uns der besprechung wert und für die praxis besonders verwendbar erscheint.

In den kapiteln I—VI haben wir es mit dem einfachen bzw. erweiterten einfachen satze zu thun. Bei den zahlreichen beispielen, welche die erweiterung des hauptsatzes durch partizipialkonstruktion verdeutlichen, ist die bei uns übliche unterscheidung von partizipial- und gerundialkonstruktion nicht gemacht. Besonders interessant sind die fälle, in denen der satz durch sogen. absolute konstruktionen erweitert wird, die sich leicht in nebensätze verwandeln lassen; so durch

das partizip: NIGHT APPROACHING, *my guide conducted me to a hut for shelter*; durch den inf.: TO BE BRIEF, *the hour of midnight had struck* — TO RETURN TO OUR SUBJECT — BUT TO CONTINUE (die beiden letzteren ohne hauptsatz überhaupt); durch blosses adjektiv: WEAK, UNWELL, *Vincent was sold cheap to a fisherman*; durch adverb: AS TO YOUR SON, *I promise to do something for him*. Gern wird der schüler aus einem bestimmten lesestoff solche beispiele sammeln und ordnen. Auch für die im grammatischen unterricht unentbehrliche übung, aktivische sätze ins passivum zu verwandeln und umgekehrt, finden wir bei Shaha ein reichhaltiges anschauungsmaterial; dem streng systematischen aufbau seines buches gemäss sind alle überhaupt möglichen fälle durch mindestens ein beispiel belegt. Natürlich kann der schulmässige unterricht nicht mit derselben systematischen gründlichkeit bei allen erscheinungen der grammatik verweilen, aber hier und da empfiehlt es sich, wenigstens mündlich, die bei einer einzelnen spracherscheinung überhaupt möglichen ausdrucksweisen zu erschöpfen. Solche übungen bieten den vorteil, dass der schüler dabei in einer sprache bleibt, abgesehen davon, dass sie doch mindestens dieselbe „sprachlich-logische“ schulung gewähren wie die übersetzungsübungen. Ich will aus dem berührten gebiete nur zwei beispiele anführen, bei denen der vorwurf mechanischen umstellens nicht erhoben werden kann: *The groom was conducting the horse to the stable — the horse WAS BEING CONDUCTED by the groom to the stable* und: *Fruits and flowers covered the table — the table was covered with fruits and flowers*.

Von kap. VIII an werden die verschiedenen arten der nebensätze behandelt, erst allein, dann in verbindung mit dem hauptsatze; die umgekehrte reihenfolge wäre besser gewesen. Beim satzgefüge sind auch solche fälle mit dargestellt, bei denen wir von relativer anknüpfung reden, z. b. *Being of a sanguine disposition and resolute to perform his duty he still persisted in going out*; THE CONSEQUENCE OF WHICH WAS THE INFLAMMATION OF HIS THROAT. Ist das ein satzgefüge, oder sind hier zwei hauptsätze anzunehmen? Die frage ist auch in der deutschen grammatik noch nicht völlig klargelegt. Aus kap. IX heben wir als unterrichtlich verwertbare übung die umwandlung von direkter rede (in erzählender und befehlender form) in indirekte hervor, eine übung, die wie die oben erwähnte veränderung des *genus verbi* mündlich und schriftlich angestellt werden kann. Bei der verwandlung von direkter in indirekte rede und umgekehrt wird ja gleichzeitig die *consecutio temporum* geübt, auch die kenntnis der fürwörter befestigt. Wir greifen wieder nur einzelne beispiele heraus: s. 162 no. 3 *'Treason has been with us, Ivanhoe,' said the king — The king TOLD Ivanhoe (that) treason HAD been with THEM*; s. 165 o. *'What is the reason,' said I, 'that the tide I see rises out of a thick mist at the one end and again loses itself in a thik mist at the other?'* — I ASKED what the reason WAS that the tide I SAW ROSE out of . . . and LOST itself . . .



Das sind übungen, die im besten sinne des wortes sprachlich-logisch schulen, und die auch in der oberstufe noch wohl verwendbar sind. In demselben kapitel wird die verwandelung aus dem aktivum ins passivum und umgekehrt auch am nebensatze gezeigt, z. b. *The king took much the same view of the case which the English captain at Majorca had taken — . . . which had been taken by the English captain at Majorca.* Kap. X behandelt mit der dem verf. eigenen gründlichkeit die regeln von der zeichensetzung, wobei wieder vom einfachen hauptsatze bis zu den schwierigsten perioden fortgeschritten wird.

Kap. XII greift in das gebiet der stilistik über. Wir erwähnen daraus den ersatz von hauptwörtern durch fürwörter verschiedener art, von adverbien oder adverbialen Bestimmungen durch nebensätze, von hauptwörtern durch andere ähnliche hauptwörter, von adjektiven durch präpositionale ausdrücke und umgekehrt, die zusammenziehung von perioden, die zusammenfassung der letzteren durch abschliessende sätze, alles übungen, die wir auch im fremdsprachlichen unterricht anstellen können und sogar müssen, wenn wir als ziel desselben den freien schriftlichen ausdrück ansehen. In kap. XIII wird diese stilistische unterweisung fortgesetzt. Kap. XIV bietet gruppierungen von konjunktionen, präpositionen und adverbien, die ihr verhältnis untereinander und zu anderen wortarten darstellen. Wir lassen typische beispiele aus einzelnen gruppen folgen: *neither poverty nor age* (C. N. C. N.); *from youth to age* (Prep. N. Prep. N.); *either likes or dislikes* (C. V. C. V.); *in going to see* (Prep. V. Prep. V.); *desire to govern* (N. Prep. IV.); *afraid of getting* (Adj. Prep. PV.). Auch hier bieten sich gelegentliche aufgaben für den unterricht dar, die den sammelleifer des schülers erwecken und lohnen; nicht minder lehrreich ist der hinweis auf verbindungen wie: *from among, up to, in order to, with the purpose of, with the object of, with a view to, for the sake of, in the event of; as if, at the time that, at the moment that, in that, in as much as* u. s. w. In kap. XV tritt uns als besonders wertvoll für die sprachliche übung des schülers aufs neue der ersatz von ausdrücken entgegen, z. b. der ersatz eines hauptwortes durch einen partizipial- oder infinitivausdruck oder einen nebensatz: *His being in town is certain* = *That he is in town is certain*; *his arrival is not known* = *whether he has arrived is not known*; *to extend human happiness is the aim of the philanthropist* = *the extension of human happiness . . .* Ebenda wird gezeigt, wie man mehrere hauptsätze in eine periode verwandeln kann, ein satzgefüge in ein satzgefüge und neuen einfachen satz, einen partizipialausdruck in einen relativsatz und umgekehrt (*The only persons composing the funeral company were . . .* = *The only persons THAT COMPOSED . . .*), eine apposition in einen attributiven nebensatz und umgekehrt, einen adverbialen ausdrück in einen adverbialen nebensatz (*The man died before the arrival of the doctor* = *. . . before the doctor had arrived*), einen akkusativ m. d. infinitiv in einen nebensatz mit *that*

und umgekehrt. Durch diese und ähnliche übungen wird die sprache immer sichereres eigentum des schülers, lernt er es immer mehr, sich frei in ihr auszudrücken, denselben inhalt in mannigfache form zu bringen. Für letzteres nur ein beispiel aus Shahas reichthum: *I wish all men's happiness — I wish the happiness of all men — I wish that all men should be happy — I wish all men to be happy — I wish all men IN BEING HAPPY* [?]. Bei allen diesen übungen bleibt der schüler in derselben sprache; sie müssen sein interesse weit mehr wecken und seinen geist beweglicher machen, als die übersetzungsaufgaben, bei denen meist die eine der beiden sprachen zu kurz kommt. Im letzten kapitel seines werkes geht der verfasser einen bedeutsamen schritt weiter, indem er auf grund seines systemes die satzformen und ausdrucksweisen untersucht und einstweilen — natürlich nur in den hauptpunkten — feststellt, deren sich die einzelnen zweige der wissenschaft bedienen, wobei er die fünf hauptgruppen *mathematics, science, law, medicine, literature (poetry)* annimmt. Damit wäre eine grundlage für weitgehende sprachlich-stilistische untersuchungen gewonnen. Eine grössere zahl von übungsaufgaben ist beigelegt.

Doch mit alledem begnügt sich der verfasser noch nicht. Ein reichhaltiger anhang von 46 seiten bietet weitere lehrreiche zusammenstellungen. Hier behandelt er in zahlreichen gruppen die einzelnen wortklassen nach ihrer bildung und verwendung. Auch aus diesem anhang lässt sich manches im unterricht verwerten, so besonders die kapitel über die wortbildung. Die schüler werden z. b. gern die adjektiva eines bestimmten lektüreabschnittes untersuchen und ordnen, indem sie beispielsweise erst diejenigen zusammenstellen, die äusserlich nicht gleich als adjektiva kenntlich sind, sodann diejenigen aufsuchen und ordnen, die bestimmte für adjektiva kennzeichnende endungen haben, und endlich die zusammengesetzten adjektiva nach der art der zusammensetzung gruppieren; natürlich wären auch die adjektivisch verwendeten partizipien beizufügen. In entsprechender weise könnten auch andere wortarten behandelt werden, insbesondere die adverbien, die substantiva und die verben. Die gruppierung nach bildung mit präfixen und suffixen, nach den endungen, nach zusammensetzung mit bestimmten wortarten u. s. w. muss naturgemäss zu etymologischer und sprachgeschichtlicher betrachtung und erkenntnis führen. Dies ist aber nur erwünscht; denn die höhere schule kann sich nicht damit begnügen, in den ihr gesteckten grenzen die fremde sprache sprechen, lesen und schreiben zu lehren, sie muss auch, natürlich nur in einfacher induktiver weise, über ihren werdegang unterrichten. Nach einer gleichfalls beachtenswerten zusammenstellung von wortformen, die verschiedenen wortklassen angehören, schliesst der anhang mit einer kurzen übersicht über die verwendeten zeichen und formeln.

Das werk ist, wie aus dem gesagten hervorgeht, zum unmittelbaren gebrauch in unseren schulen nicht verwendbar, aber ebenso klar



geht aus dem dargelegten hervor, dass sein studium und seine mittelbare verwertung für den unterricht reichen nutzen zu bieten vermag. Findet doch der lehrer in diesem buche eine klare, streng systematische darstellung der englischen satzlehre und stilistik, wie sie sonst keine uns bekannte englische satzlehre enthält. Wem es darauf ankommt, bei den fremdsprachlichen grammatischen und stilistischen übungen in der fremden sprache zu bleiben und den schüler durch solche übungen in derselben möglichst frei schalten und walten zu lehren, für den ist Shahas buch eine unerschöpfliche fundgrube. Es ist eigentümlich zu beobachten, wie dieses in Kalkutta erschienene erzeugnis anglo-indischer gelehrsamkeit vielfach wahlverwandschaft mit den ansichten und erfahrungen zeigt, die direktor Walter in seinem *Englisch nach dem frankfurter reformplan* vertritt. Eben weil Shahas buch dem lehrer, der sich ernst und gewissenhaft nach ersatz für die bisherigen übungen im neusprachlichen unterricht umsieht, manchen wertvollen fingerzeig zu geben vermag, haben wir es auch einer ausführlicheren besprechung unterziehen zu sollen geglaubt, ganz abgesehen davon, dass es ein erfreuliches zeugnis von der blüte der englischen philologie in den kolonien ablegt.

Frankfurt a. M.

E. PITSCHEL.

A. GÄRTNER, *Systematische phraseologie der englischen umgangssprache* mit eingelegten gesprächen, briefen und deutschen übungssätzen. Für den schul- und privatgebrauch. 3. aufl. von JOHS. MÜLLER. Bremen 1897, verlag von W. B. Hollmann. X, 280 s. M. 2,40.

Das vorliegende werk trägt noch völlig die spuren der zeit, in der es das licht der welt erblickte. Es ist eine fleissige arbeit, die den eifrigen schulmann und zugleich tüchtigen kenner der englischen sprache verrät, aber die bahnen, in denen sich der verfasser mit der mehrzahl der fachgenossen zur zeit der entstehung des buches bewegte (1. aufl. 1883), sind heute zum teil verlassen. Dem bereits vor 10 jahren heimgegangenen verfasser soll darum kein vorwurf gemacht werden, zu verwundern ist es aber, dass bei der im jahre 1896 erfolgten und uns vorliegenden Neubearbeitung noch so viele veraltete züge haften geblieben sind. Zwar begründet der neuherausgeber das beschränkte mass der erfolgten änderungen mit dem hinweise auf die pflicht der pietät gegenüber dem verfasser, immerhin aber musste, wenn überhaupt geändert wurde, den neuen bahnen und zielen des neusprachlichen unterrichts mehr rechnung getragen werden, wie wir kurz zeigen wollen.

Das buch ist in 32 gruppen eingeteilt. Jede gruppe behandelt eine anzahl verben, die sich in ihrer bedeutung meist nahe stehen. Dagegen lässt sich zunächst nichts einwenden, wohl aber gegen die art und weise, wie die phraseologie überhaupt betrieben ist. An der spitze jeder der 32 gruppen finden wir die zur behandlung gelangenden verben. Unmittelbar darauf wird schon eine synonymische aus-

einandersetzung über dieselben gegeben. Dann folgt unter A. eine anzahl von sätzen, welche die verschiedenen bedeutungen oder gebrauchswesen der betr. verben zeigen sollen, wobei den englischen sätzen die deutsche übertragung gegenübergestellt ist. Unter B. schliessen sich zunächst englische übungssätze an, die den gebrauch der verben weiter veranschaulichen. Die verben sind meist wieder in unterabteilungen eingeteilt, wobei dieselbe anordnung des stoffes vorliegt. Am schlusse jeder gruppe folgen zahlreiche übungssätze zum übersetzen aus dem deutschen ins englische. Wir sehen, dass die phraseologie ganz ähnlich wie die meisten lehr- und übungsbücher der alten grammatisirenden richtung angelegt ist. Zunächst ist es zu verurteilen, dass die synonymischen erörterungen vor dem anschauungsstoffe stehen, sie gehören hinter denselben. Ferner müssten die deutschen übungssätze entweder ganz fortfallen oder wenigstens stark eingeschränkt werden. Dasselbe gilt von den deutschen übertragungen, die wir bei den „anschauungssätzen“ oder in klammer bei den englischen übungssätzen finden. Auch in eine englische phraseologie gehört möglichst viel englisch und möglichst wenig deutsch. In vielen fällen hätte sich der sinn durch ersatz von ausdrücken — z. b. s. 49 no. 7: *I never shall GET THROUGH my work = I never shall FINISH (complete) my work* — klar machen lassen. Erst wenn dieses für den fremdsprachlichen unterricht nicht genug zu empfehlende mittel völlig versagen will, sollte man zur deutschen umschreibung greifen. Einen weiteren mangel des buches sehe ich in seiner zu grossen ausführlichkeit, die zur belehrung des lehrers wohl am platze ist, aber nicht in einem für die hand des schülers bestimmten werke. Dasselbe gilt von den zahlreichen anmerkungen unter dem texte. Sie sind an sich vortrefflich, aber die schüler machen sich im allgemeinen nicht viel aus solchen zusätzen.

Besonders veraltet zeigt sich das buch auch dadurch, dass wir darin noch die aussprachebezeichnung des „alten“ Gesenius finden. Zwar erklärt der herausgeber der 3. auflage, dass er die bezeichnung des Gesenius an die wertung der laute, insbesondere des vokals *a* bei Sweet, *Elementarbuch des gesprochenen englisch*, angelehnt habe, aber ein blick auf die „erklärung der zeichen zur erleichterung der aussprache“ zeigt, dass der einfluss Sweets nur ein sehr geringer gewesen sein kann. Wie kann man z. b. den diphthongischen laut in *rise* mit deutschem „ei“ wiedergeben oder für den vokal in *come, love* ein anderes lautzeichen — also auch einen anderen laut — als für den vokal in *run, but* feststellen! Ferner wirkt es sehr störend, dass die „zeichen zur erleichterung der aussprache“ auch beständig im texte des buches und in den anmerkungen auftauchen.

Diesen grundsätzlichen meinungsverschiedenheiten zwischen uns und dem verfasser seien noch einige einzelheiten angeschlossen. Trotz der oben anerkennend hervorgehobenen gründlichkeit in der veranschaulichung der feineren und feinsten bedeutungsunterschiede der



behandelten verben, haben wir doch gelegentliche lücken gefunden. So fehlt s. 62 in der vorbemerkung bei *look* die wichtige bedeutung „aussehen“. Der grund, warum gerade die und die verben zu einer gruppe zusammengestellt sind, ist meist leicht erkennbar. Was haben aber *to clothe*, *to wear* mit *to open*, *to shut* und mit *to light*, *to turn* zu thun? Trotz der oben erwähnten fülle des anschauungsstoffes vermissen wir hie und da ganz geläufige verbindungen, so auf s. 23 *to do an exercise*; s. 32 *to have (to get) one's hair cut*; s. 48/49 *to get in* passivischer verwendung (z. b. *he got killed*); s. 95 *to raise troops*; s. 96 *the rising generation*; s. 101 *to remain* mit prädikativem substantiv oder adjektiv, was bei *to stay* nicht möglich ist; s. 175 *to deal with* = „handeln von“; s. 220 *to employ* neben *to use*, *to make use of*. In gruppe 5 musste die gleiche verwendbarkeit von *to happen*, *to come to pass*, *to take place* in der überschrift und in den beispielen hervorgehoben werden. Dass man bei der übertragung englischer ausdrücke ins deutsche verschiedener meinung sein kann, ist selbstverständlich. Im allgemeinen ist der grundsatz festgehalten, dass gutes deutsch geboten werden soll; doch darf es nicht zu frei sein und einen sinn haben, der dem entsprechenden englischen ausdrück an sich fern liegt. Als beispiel, dass die übertragung zu frei ist, führe ich an: s. 198, A. satz 3: *You will soon learn what sort of man he is* übertragen mit: „du wirst es bald erfahren, wes geistes kind er ist“. Familiäre oder vulgäre ausdrücke begegnen uns öfter in dem buche, als für schulzwecke ratsam ist. Dass statt der ermüdenden einzelsätze gelegentlich auch ein dialog geboten wird, ist sehr zu billigen. Doch machen diese dialoge zuweilen einen etwas unnatürlichen eindruck, wie ich besonders von dem dialog auf s. 143 bekennen muss, dessen inhalt sich in der form einer schilderung viel besser ausnehmen würde.

Als anhang dienen eine „verbentafel“ und ein „wort- und sachverzeichnis“. Erstere enthält nur die verben, welche in den 32 gruppen besonders behandelt sind. Das wort- und sachverzeichnis geht vom deutschen aus. Würde das buch unseren anschauungen entsprechend umgeändert, so würde es vom englischen ausgehen müssen. Je weniger deutsch im buche selbst zur verwendung käme, desto mehr wäre dann auch ein alle vorkommenden wörter enthaltendes wörterverzeichnis (englisch-deutsch) erforderlich. In diesem wäre dann auch der geeignete platz für die zu reformirenden aussprachebezeichnungen.

Wir kehren zu den eingangs dargelegten gesichtspunkten zurück, indem wir dem fleisse und der tüchtigen sprachbeherrschung, die uns in dem buche entgegentreten, nochmals alle anerkennung zollen, aber den wunsch hinzufügen, dass es gelingen möge, demselben eine zeitgemässe umgestaltung zu geben. Für den neusprachlichen lehrer bildet es aber auch in seiner jetzigen fassung ein treffliches mittel zur eigenen weiterbildung und ein wertvolles nachschlagewerk.

Frankfurt a. M.

E. PITSCHEL.

## VERMISCHTES.

### ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

#### 11. (Schluss.)

(Vgl. *N. Spr.* VI, s. 91. 184. 330. 455. 592; VII, s. 54. 273. 374. 549. 605.)

#### II. ENGLISCH.

(Leitung: dr. A. Lüder, Dresden-N., Jägerstr. 16.)

#### B. Berichtigungen und ergänzungen.

69. GORDON, *London Life and Institutions*, Gärtner.

S. 77, z. 14 ff.: *The letters come flying and dropping and raining in as if they were the flakes of some furious snowstorm, and above the upper edge of the shower is a long line of human hands, with their knuckles towards us, and their fingers spread out in sorts, sizes, shapes and makes sufficient to satisfy the most exacting CHIROMANIAC.*

Hier macht das in den wörterbüchern — auch im Muret — fehlende *chiromaniac* schwierigkeiten. Der herausgeber bemerkt: „ein irrsinniger, der mit den händen gestikulirt“. Was dann *exacting* heissen soll, darüber schweigt sich der erklärer aus. Von gestikuliren ist aber in der betreffenden stelle gar nicht die rede, sondern nur von *sorts, sizes, shapes and makes* der ausgebreiteten finger der postbeamten. Nun ist unmittelbar vorher von der kunst der *chiromancy* und ihren anhängern die rede: *There are in this world some well-meaning people who have built up what they are pleased to call a 'science' on the palms of men's hands: if at any time the backs should be thought worthy of similar honour here are specimens by the thousand.* Damit ist der schlüssel zur erklärang des wortes *chiromaniac* gegeben. Ein gestikulirender irrsinniger hat offenbar mit chiromantie nichts zu schaffen, wohl aber einer, der auf hände versessen ist, um aus ihnen wahrzusagen. Das ist denn auch offenbar die hier passende bedeutung, und dementsprechend der gedankengang: Ein auf hände versessener (leidenschaftlicher chiromant) hätte hier eine treffliche gelegenheit, auch aus der rückseite der hände wahrzusagen, da die lange reihe der postbeamten hinter den *boxes beneath the portico of St. Martin's-le-Grand* (s. 77, z. 7) beim fingern unter den hereinfallenden briefen die knöchel uns zuwenden, d. h. den draussen vor dem *huge mouth* (s. 77,21) stehenden. Damit verbinden



ich ungezwungen *satisfy* und *exacting*. Der *chiromaniac*, der am meisten *specimens* für seine *science* fordert, ist *the most exacting*, d. h. der *anspruchsvollste*, der hier seine rechnung findet (*is satisfied*). — *Chiromaniac* = händesüchtig, ist nach analogie von *cleptomania* (auf das stehlen versessen, stehlsüchtig), *monomaniac* u. ä. gebildet.

10. Ibid. s. 62, z. 19 ff.: *He (sc. the policeman) must always be on the alert. He may have to drive a van — 93000 passengers per year is the traffic return of those dismal vehicles known among the multitude as 'Black Marias'; he may have to make an arrest etc.*

Zu *van* macht der herausgeber die bemerkung: „*Van*. Hier vernünftigungswagen, omnibus für landpartien; auch bedeckter güter- und nöbelwagen.“ Einsender gesteht, dass er während seines aufenthalts in England niemals einen von schutzleuten gefahrenen omnibus für landpartien gesehen hat. Aus dem folgenden ergibt sich deutlich, was für wagen gemeint sind, nämlich zellenwagen für gefangene.

(69 u. 70 prof. dr. Scherffig in Zittau.)

11. DICKENS, *The Cricket on the Hearth*, Renger.

S. 5, z. 26: *The kettle HAD HAD THE LAST OF ITS SOLO PERFORMANCE*; nicht wie angemerkt „der kessel war zu ende mit“, sondern „mit dem solo-vortrag des kessels war es nun aus“.

12. Ibid. s. 7, z. 14 ff.: *Mrs. Peerybingle then went running to the door, where, WHAT WITH the wheels of a cart, the tramp of a horse, the voice of a man, the tearing in and out of an excited dog, AND the surprising and mysterious appearance of a baby, THERE WAS SOON THE VERY WHAT'S-HIS-NAME TO PAY.*

Anm.: *what with* = französisch *quant à*. Nein! Das *what* korrespondirt mit dem *and* vor *surprising*, wodurch, im gegensatz zu den vorgängen draussen, die vorgänge im zimmer eingeleitet werden, und entspricht *what . . . what* einerseits — andererseits, teils, teils; das *with* aber gleich *owing to*, also: wo (einerseits) infolge des räderknarrens etc. und (andererseits) infolge des überraschenden auftauchens etc.

Dann ist *there is the devil to pay* nicht = *to pay the devil his due*, indem sein teil zukommen lassen, wie die anm. besagt, sondern das ist eine ganz besondere redensart mit der bedeutung: der teufel ist los; es entsteht ein höllentlärm.

13. Ibid. s. 48, z. 18: *If I might be allowed to mention a young lady's legs, on any terms, I would observe of Miss Slowboy's that . . . etc. But as this might be considered ungentle, I'LL THINK OF IT.*

*I'll think of it* natürlich nicht: „so will ich das berücksichtigen“, sondern: Wenn ich mir überhaupt erlauben darf von den beinen einer jungen dame zu sprechen, so würde ich von denen der Miss Slowboy sagen, dass (und nun kommt was er sagen will). Da man das aber für unanständig halten könnte, so will ich mir's nur denken.

74. Ibid. s. 52, z. 29: *It's not in Baby nature to be warmer or more sound asleep, than that BLESSED young Peerybingle was.*

Anm.: „blessed, verflucht“ (!). *Blessed* ist hier geradezu ein kosewort. ähnlich wie in *the blessed Virgin*, etwa: der liebe kleine P.

75. Ibid. s. 55, z. 28: LET US BE GENTEEL, OR DIE!

Statt: „lieber tot als den anstand verletzen“ würde ich übersetzen: „nobel muss die welt zu grunde gehn!“

76. Ibid. s. 57, z. 8ff.: *“We little thought [said Mrs. Peerybingle] how things would come about. I never fixed on John, I'm sure; I never so much as thought of him. And if I had told you [May Fielding], you were ever to be married to Mr. Tackleton, why, you'd have slapped me.”*

*“You couldn't help yourselves, for all that. You couldn't resist us, you see, said T. HERE WE ARE! HERE WE ARE! Where are your young bridegrooms now?”*

Anm.: „*Here we are!*“ da haben wir's! ist ein beliebter ausruf.\* Der ist es aber hier nicht; das *we* ist betont: „Jetzt sind *wir* da, jetzt sind *wir* (die alten männer) obenauf. Wo sind denn eure jungen auserwählten jetzt?“<sup>1</sup>

77. Ibid. s. 58, z. 21ff: *She said, That he was in a moral point of view an undeniable individual, and That he was in an eligible point of view a son-in-law to be desired no one in THEIR senses could doubt.*

Der satzbau ist nicht konfus, wie die anm. sagt, sondern die zusammenstellungen: *undeniable individual* (unleugbare persönlichkeit) und *an eligible point of view* (heiratsfähiger standpunkt) sind lächerlich.

Auch die bemerkung „*no one* verlangt statt des folgenden *their* eigentlich *his*“ ist nicht ganz richtig. Die indefinita *each, every, nobody, no one* werden oft mit dem plural der pronomina verbunden. Eine anzahl stellen sind bei Meier, *Engl. schulgrammatik* § 24, anm. 1 beigebracht.

78. Ibid. s. 60, z. 6 wird zu *dreadnought coat* bemerkt: „eigentlich: matrosenrock von dickem flaus, hier wasserdichter rock“. Inwiefern *dreadnought* „eigentlich matrosenrock“ (!) bedeuten soll, ist unklar. Chambers' *Engl. Dict.*: DREADNOUGHT: *one who dreads nothing: hence a garment of thick cloth defending against the weather: the cloth of which it is made.*

79. Ibid. s. 84, z. 1: *“That I could ever hope she would be fond of me!” said the Carrier. — “SHE MADE A SHOW OF IT,” said Tackleton. “SHE MADE SUCH A SHOW OF IT, that to tell you the truth it was the origin of my misgivings.”*

Die anm.: „*she made a show of it*, sie that so, stellte sich so“ trifft nicht ganz das richtige, vielmehr: „*sie trug ihre liebe immer zur*

<sup>1</sup> Auch dies ist m. e. nicht möglich. Vielmehr mit betontem *are*: „Jetzt sind wir (aber nun einmal) *da!*“ W. V.



schau, sie trug sie so geflissentlich zur schau, dass ich infolgedessen den ersten verdacht schöpfte“.

80. Ibid. s. 88, z. 11: THERE AN'T MUCH OF ME, but that little should be torn to pieces sooner than I'd trust a word against you.

Anm.: „There is not much of me an mir ist nicht viel gelegen.“ Das kann es hier nicht heissen, vielmehr geht aus dem folgenden gegensatz hervor, dass die worte ganz konkret zu fassen sind: „An mir ist zwar an und für sich nicht viel, aber das bisschen müsste man erst zerreißen, ehe ich von ihnen etwas schlechtes glaubte.“

81. Ibid. s. 92, z. 15: The Blind Girl BROKE AWAY from her.

Nicht: „sie riss sich plötzlich los“, sondern einfach: „sie eilte fort; verliess sie hastig“.

82. Ibid. s. 101, z. 6 ff.: „Mrs. Peerybingle,” said Tackleton, . . . “I am sorry. You haven't done me a very great kindness, but upon my life, I am sorry. You are better than I thought you. John Peerybingle, I am sorry. You understand me; that's enough. It's quite correct, ladies and gentlemen all, and perfectly satisfactory. Good morning!” With these words HE CARRIED IT OFF, and carried himself off too.

Anm.: „he carried it = frz. il l'emporta; off dient zur verstärkung“; also: „mit diesen worten gewann er die oberhand“. Ein solcher sinn ist aber ganz ausgeschlossen, da Tackleton eben eine entscheidende niederlage erlitten hat: seine braut hat sich heimlich mit einem anderen verheiratet, und er selbst hat sich durch die verdächtigung der Mrs. Peerybingle unsterblich blamirt. — To carry it off ist ein vieldeutiger ausdruck; keinesfalls deckt er sich hier mit to carry it, to carry the day; vielmehr hat er die bedeutung: schwierigkeiten zu umgehen wissen, sich einer schwierigen lage gewachsen zeigen. Man könnte, um das wortspiel wiederzugeben, übersetzen: „Mit diesen worten zog er sich (aus seiner unangenehmen lage) heraus und zog ab.“

83. Ibid. s. 102, z. 14: She would listen to no terms at all, but said, an unspeakable number of times, THAT EVER SHE SHOULD HAVE LIVED TO SEE THE DAY.

Anm.: „that ever; ergänze vorher: what misfortune.“ Diese „ergänzung“ ist unverständlich. Es liegt doch einfach indirekte rede vor. „Sie sagte unzähligemale, dass sie das hätte erleben müssen!“

84. Ibid. s. 102, z. 18: She could not be got to say anything else except “Now carry me to the grave.”

Anm.: „got veranlasst.“ Veranlasst wurde sie von allen; sie konnte nicht dazu gekriegt, nicht dazu gebracht werden, etwas anderes zu sagen als u. s. w.

(71—84 dr. Helsig und K. M.)

DIE BEHANDLUNG DES TEXTES VON SANDEAUS LUSTSPIEL  
*MLLE DE LA SEIGLIÈRE* IN DREI VERSCHIEDENEN SCHUL-  
 AUSGABEN.<sup>1</sup>

Von allen französischen theaterstücken, die in deutschen schulen gelesen werden, ist Sandeaus *Mlle de la Seiglière* eines der beliebtesten, von modernen stücken wohl das beliebteste, denn in der sorgfältigen und verdienstlichen zusammenstellung, die Georg Reichel in Breslau über die neusprachliche lektüre an den höheren lehranstalten Preussens in den *N. Spr.* (VII, s. 145 ff.) veröffentlicht hat, steht es an zweiter stelle. Es ist 95 mal gelesen und nur von Molières *Avare* übertroffen worden, der in 107 klassen gebraucht worden ist. Die vorzüge dieses lustspieles sind zu bekannt, als dass erst besonders darauf hingewiesen werden müsste. Um so bedauerlicher ist, dass dem anziehenden werke die gefahr drohte, aus der zahl unserer schulausgaben gestrichen zu werden, und dass nur durch erhebliche opfer dieses beliebte stück uns erhalten geblieben ist, freilich nicht ohne erhöhung des preises und auch nicht ohne einbusse am text.

Bis 1896 gaben unsere schulausgaben den unverkürzten text wieder, da erhob der französische verleger einspruch. Infolgedessen ist die kleine textausgabe, die bei Friedberg & Mode erschienen war, ganz aus dem buchhandel gezogen, Velhagen & Klasing, Renger und Stolte haben mit genehmigung des verlegers besondere schulausgaben veranstaltet, deren texte, das sieht jeder kundige sofort, sämtlich in Frankreich haben gedruckt werden müssen.

Für den unterricht haben die verschiedenen bearbeitungen mehrfache übelstände im gefolge; vor allem wird man den schülern nicht mehr nachlassen dürfen, verschiedene ausgaben zu gebrauchen, sondern wird verlangen müssen, dass dieselbe ausgabe in den händen aller schüler ist, wodurch, besonders auch mit hinsicht auf den erhöhten preis, eine kursorische lektüre des stückes fast unmöglich wird. Auf jeden fall sind die verschiedenen ausgaben textlich so voneinander verschieden, dass sie nicht mehr nebeneinander gebraucht werden können. Diese sehr unliebsame erfahrung hat mich veranlasst, die behandlung des textes in den vorliegenden ausgaben zu prüfen und zu vergleichen.

Von den drei in frage stehenden ausgaben geben die bei Renger & Stolte erschienenen ausgaben einen gekürzten text, die bei Velhagen & Klasing erschienene schlägt dagegen das bereits von Plötz angewandte verfahren ein und gibt in jedem akte einige szenen nur dem inhalte nach mit einigen worten wieder, das übrige unverkürzt. Mit diesem verfahren kann ich mich durchaus nicht einverstanden erklären, und ich würde sicher nie zu einer solchen ausgabe greifen oder raten; es ist das eine verstümmelung des kunstwerkes, eine art

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten in der dresdener gesellschaft für neuere philologie.



litterarischen denaturierungsverfahrens, das keinen anderen zweck hat, als die ausgabe für andere als schulzwecke ungeeignet zu machen. Ein modernes lustspiel aber wird dadurch zu sehr beeinträchtigt, als dass man sich damit befreunden könnte. So ist beispielsweise im ersten akte die grosse scene zwischen dem nach amt und würden strebenden Destournelles und der intriganten baronin Vaubert gestrichen. Diese scene aber ist der schlüssel zum ganzen stück, das, bei licht besehen, doch ein grosses duell zwischen diesen beiden personen um die tochter des marquis de la Seiglière ist; gerade diese scene ist m. e. unentbehrlich für das verständnis der beiden handelnden hauptpersonen. Sie hat auch einen tragischen anflug, insofern die ränkevolle baronin in dem augenblick, wo sie ihrer sache ganz sicher zu sein glaubt, wo sie die maske abnimmt und dem früheren helfer den laufpass gibt, bereits vom verhängnis ereilt ist und ihr der boden unter den füssen wankt. Die bei Velhagen & Klasing erschienene ausgabe vermag also nach meinem dafürhalten keinen ersatz für das lustspiel zu bieten. Das kann nur eine arbeit, die einen fortlaufenden text bietet, ähnlich wie die bühnenbearbeitungen, die viele meisterwerke sich gefallen lassen müssen, und durch die sie gar nicht selten an wirkung gewinnen.

In richtiger erkenntnis dieser unerlässlichen forderung beschreiten denn auch die herausgeber der Rengerschen und der Stolteschen ausgabe diesen allerdings schwierigen und klippenreichen weg, und zwar nicht mit gleichem glück und geschick. Dem herrn, der den text für die ausgabe bei Renger bearbeitet hat, kann man nicht nachrühmen, dass er sich seiner aufgabe gewachsen gezeigt hätte, und man thut meines erachtens dem verstorbenen herausgeber der 1. auflage, Sarrazin, unrecht, wenn man die neue bearbeitung einfach unter seinem namen in die welt geschickt hat.

So sind 50 zeilen der 3. scene des ersten aktes folgendermassen zu 15 gekürzt:

Le Marquis: *Jasmin!*

Jasmin: *Monsieur le marquis?*

Le M.: *La Brisée, mon piqueur, s'est-il tenu comme je l'avais prescrit au carrefour de Chambly?*

J.: *Oui, monsieur le marquis.*

Le M.: *Toute la nuit?*

J.: *Toute la nuit.*

Le M.: *Eh bien! que dit-il?*

J.: *Il dit que le cerf a son fort dans le buisson des Cormiers.*

Le M.: *Bravo! nous le tenons!*

J.: *Monsieur le marquis!*

Le M.: *Qu' est-ce?*

J.: *Il est venu pour monsieur une visite . . .*

Gestrichen ist hier die vertrauliche und zugleich anzügliche

dreistigkeit Jasmins, der auf die frage des marquis bekanntlich antwortet: *Il dit . . . qu'il a un rhumatisme qui le tient à partir du dos*, was den marquis sehr gleichgiltig lässt: *Allons! . . . Je te demande ce qu'il dit du cerf que j'ai détourné hier?* — Ebenso wie zu eingang der scene sind nun die ungeduldigen äusserungen über das ausbleiben der baronin gestrichen (*Est-ce que madame la baronne de Vaubert n'est pas arrivée? — C'est étrange! . . . Elle qui se vante d'être plus matinale que moi etc. — Mais la baronne ne vient pas. — Près de neuf heures! Et son fils, un Vaubert, ton fiancé, mon Hélène, se faire attendre un jour de chasse! . . . Au diable la science et les savants!*), was den bearbeiter indessen nicht hindert, in der 5. scene ein nun völlig in der luft schwebendes *Venir si tard!* stehen zu lassen. Aus dem echt französischen *Monsieur le marquis?* des Jasmin ist ein echt deutsches *Monsieur le marquis!* geworden. Es ist das eine kleinigkeit, aber sie ist bezeichnend, ebenso wie die andere am aktschluss, wo aus *Changeant de ton* ein *Changement de ton* geworden ist.

Eine weitere kürzung, die man kaum für möglich hält, findet sich in der 4. scene desselben aktes:

Hélène: *Cette ennuyeuse Allemagne, vous le savez, mon père, je l'aimais, et le souvenir m'en est doux.*

Le Marquis: *Grand merci!*

Hélène: *Quand il a fallu lui dire adieu, dois-je vous l'avouer? j'ai pleuré.*

Wie ist es möglich, fragt man sich, dass ein feinfühligere bearbeiter hinter *Grand merci!* die worte Hélènes: *C'est là que je suis née, que j'ai grandi, c'est là que repose ma sainte mère. Cette terre que vous appelez la terre de l'exil, était pour moi une patrie, (et quand etc.)* als entbehrlich streichen kann?

Ebenso wird in scene V Jasmin, à boire du Sauterne! (*Il boit.*) *Moi, j'ai UNE SANTÉ DE FER* ganz unverständlich durch streichung der vorausgehenden worte: *Remplis donc le verre, maraud, verse comme si c'était pour toi. (Il boit.)*

Was soll man aber erst sagen, wenn der bearbeiter in der unterhaltung folgenden sprung für möglich hält:

Raoul: . . . *Il convient que la noblesse, sous peine d'abdiquer, se montre au premier rang dans les conquêtes de l'intelligence.*

Le Marquis: *Quand vous êtes entrés, mademoiselle ma fille achevait de me donner une leçon.*

Ist das nicht ungeheuerlich? Die besorgte mutter (*Oui, à condition que les nouveaux croisés ne compromettent pas leur santé dans des veilles trop prolongées*) wird vom marquis verspottet (*Ah! vous voilà, baronne, déjà tremblante pour la santé de votre fils. Prenez garde, il va s'enrhumer*). Die baronin verteidigt sich, indem sie dem marquis seine zärtlichkeit vorrückt (*Vous avez bonne grâce à railler ma faiblesse, vous dont l'affection pour Hélène a tous les enfantillages de la tendresse d'un*



jeune mère) Tout à l'heure encore, quand nous sommes entrés ... (Die 4. szene schliesst: Il la presse sur son cœur.)

Le M.: Ah! pardieu, vous tombez bien! ... Quand vous êtes entrés etc.

Solche kühne schnitte durch den zusammenhang finden sich nicht vereinzelt. Gleich hinter der eben besprochenen stelle, wo man vom alten Stamply spricht, heisst es in der neuen bearbeitung:

Hélène: ... Sous cette enveloppe rustique il y avait un cœur d'or.

Raoul: Vous l'aimiez! ..

Hélène: Oui, je l'aimais.

La Baronne: Bonne Hélène!

Hélène: Et puis, il avait tant souffert ...

Wie kommt die baronin zu ihrem ironischen *Bonne Hélène!* woran knüpft diese mit *Et puis?* (!!)? Im text sagt Hélène: *Oui, je l'aimais, je ne m'en defends pas. J'aimais ce doux vieillard pour tout ce que la vie avait laissé en lui de résigné, de triste et de charmant.* Ganz abgesehen von dem äusserlichen zusammenhang, sind die wenigen stellen, in denen Helenens persönliche teilnahme für den alten Stamply und ihre traumhaft unbewusste neigung zu seinem sohne hervortreten, für das verständnis der dinge, wie sie sich später entwickeln, ganz unentbehrlich. Es ist mir unbegreiflich, wie ein bearbeiter, der nur einiges verständnis und etwas wie herzliche bewunderung für das stück hat, die fein gesponnenen fäden so achtlos zerreißen kann.

Diese achtlosigkeit und den nur schwach entwickelten sinn für charakteristische stellen zeigt auch die zusammenschweissung der folgenden:

Le Marquis: *Un héros! parce qu'il s'est fait tuer comme un lièvre, à je ne sais plus quel engagement.*

Hélène: *A la Moskowa, mon père ... où il est tombé en chargeant l'ennemi à la tête de son escadron.*

(Le Marquis: *Le beau miracle! ... Voilà Jasmin qui n'est pas un héros? — n'est-ce pas, coquin, tu n'es pas un héros? ... Eh bien! si tu recevais une balle en pleine poitrine, tu tomberais tout de ton long, ... et tu ne te croirais pas pour cela un héros. Sers le café, maroufle.*)

Hélène: *Et comptez-vous pour rien, son avancement etc.*

einfach durch weglassung der eingeklammerten einrede des marquis. Dass ohne sie das *Et comptez-vous pour rien* keinen sinn mehr hat, das entgeht dem bearbeiter.

Noch schlimmer verfährt er mit der allerliebsten stelle, wo von den briefen Bernard Stamplys die rede ist. Sie lautet im original:

Le Marquis: ... *Croiriez-vous, baronne, qu'un jour il m'apporta un paquet de lettres ... il y en avait, ma foi, haut comme ça ... en me priant de vouloir bien y jeter les yeux ... C'étaient les lettres de son fils.*

La Baronne: *Les lettres de monsieur Bernard!*

Le Marquis: *Qu'il conservait comme des reliques ... Moi, toujours plein d'attentions pour ce vieux, je pris le paquet, je le fourrai dans un*

tiroir et le lui rendis quelques jours après, en lui disant pour le flatter: C'est très bien, papa Stamply, c'est très bien... jolie main, bonne ponctuation, orthographe irréprochable. C'est dommage que ce garçon soit mort, il aurait fait son chemin. Je suis très content de ses lettres.

La Baronne: Vous les aviez lues?

Le Marquis: Moi? .. pas une seule —

Hieraus wird in der neuen bearbeitung:

Le Marquis: Un jour il m'apporta un paquet de lettres... il y en avait, ma foi, haut comme ça... en me priant de vouloir bien y jeter les yeux.

La Baronne: Les lettres de monsieur Bernard?

Le Marquis: Qu'il conservait comme des reliques... Moi, je pris le paquet, je le fourrai dans un tiroir et le lui rendis quelques jours après.

La Baronne: Vous les aviez lues?

Le Marquis: Moi?... pas une seule.

Eine so bezeichnende stelle für den charakter des marquis und auch für die gesellschaftlichen zustände vor der revolution (*je suis très content de ses lettres*) weglassen, heisst einfach an dem stücke sich ver-sündigen. Und wofür hält der bearbeiter die schlaue baronin? Für eine idiotin? Welchen grund hat sie um alles in der welt zu der frage: *Vous les aviez lues?* wenn man vorher das urteil des marquis über die briefe weglässt, das beim charakter des alten egoisten kaum anders ausgefallen wäre, wenn er sie auch gelesen hätte. So wird, wie bereits öfter, vernunft der reine unsinn.

Die deutsche barentatze zeigt sich auch beim eingang des wichtigen briefes, der Destournelles nach Paris ruft. Da heisst es ur-sprünglich:

Le Marquis: *Le Drapeau blanc, la Quotidienne, le Journal de savants... Ce n'est pas pour moi... Tenez, Raoul... (Jasmin porte le Journal à Raoul etc. Jasmin sort.) Ah! une lettre pour vous, baronne... on vous sait ici.*

Daraus wird:

Jasmin: *LES LETTRES de monsieur le marquis.*

Le Marquis: *Ah! UNE LETTRE pour vous, baronne... on vous sait ici.*

Das ist so stümperhaft wie auf dem puppentheater, dass man sich darüber ärgern möchte, ebenso wie über die folgenden stellen:

La Baronne: ..... *Malebois m'envoie la lettre qui l'appelle à Paris.*

Le Marquis: *Destournelles... conseiller... Et c'est pour vous débarrasser de lui?... Bien imaginé!*

La Baronne: *N'est-ce pas?*

Le Marquis: *Le vieux renard!*

Jasmin (*annonçant du fond*): *Monsieur Destournelles.*

Le Marquis: *Hein?... Que disais-je?... Parfait.*

Der marquis hat gesagt *Le vieux renard!* Was in aller welt hat das mit der anmeldung des advokaten zu thun, und was will er mit



dem *vieux renard*, das da so sinnlos in der luft hängt? Das wird einem alles erst klar, wenn man weiss, dass die worte, die hinter *le vieux renard* gestrichen sind, lauten: *Je l'ai vu hier encore rodant à l'entour du château de Vaubert, guettant votre retour, furieux de ne vous avoir pas rencontrée. Tenez, je jurerais qu'à l'heure où nous parlons, il est déjà trottant par les sentiers pour venir se casser le nez à votre porte. Da gewinnt natürlich le vieux renard! und hein, que disais-je? bedeutung.*

Ebenso plump ist die kürzung:

Le Marquis: *Salut au d'Aguesseau poitevin.*

Destournelles: *Salut à toute la compagnie!*

Le Marquis: *Vous apportez la joie partout où vous entrez, monsieur Destournelles.*

Da werden die feinheiten unbedenklich hingeopfert. Der advokat parirt den spöttischen gruss des marquis mit den worten: *Enchanté, monsieur le marquis, de vous voir en si bonne humeur*, worauf der schlossherr erwidert und zwar noch lauter lachend: *C'est que vous apportez la joie partout où vous entrez, m. D.* Er gibt also zwischen seiner heiterkeit und dem kommen des advokaten einen ursächlichen zusammenhang zu, und sein spott wirkt durch das scheinbare kompliment um so verletzender.

Geradezu komisch aber wirkt es, wenn am eingang der 7. scene von den worten Destournelles': *Quel épanouissement! . . . quels éclats! . . . quelle gaieté! . . . Homme heureux! . . . que lui manque-t-il? Esprit léger, bon estomac, cœur égoïste . . . il vivra cent ans . . . et il mourra jeune* nur noch *Homme heureux!* übrig bleibt, gerade der unbedeutendste, nichts-sagendste, abgeblassteste ausdruck.

Bei so hoch entwickeltem ästhetischem verständnis kann es natürlich nicht wundern, wenn der bearbeiter mit einem kühnen schnitte die ganze 8. scene, die leidenschaftliche, glühende kriegserklärung des abgeblitzten advokaten amputirt, von *Madame la baronne, c'est entre nous une guerre à mort . . .* bis zu *Et ce marquis! Oh! vous saurez ce que pèse la colère d'un homme tel que moi . . . et vous me payerez, je le jure, vos dédains et vos mépris.* Alles weg!

Das ist das sündenregister des ersten aktes. Ich beschränke mich darauf, zu sagen, dass ich in den folgenden akten gegen 20 stellen ähnlicher art mir angemerkt habe. Wie viel technisches verständnis der bearbeiter für die szenische wirkung hat, zeigt die behandlung des schlusses im 2. akt:

La Baronne: *Jasmin.*

Jasmin: *Madame la baronne?*

La Baronne: *Cette lettre . . . prenez . . . Pendant le dîner vous la remettrez à monsieur Destournelles, et vous lui direz qu'un exprès . . . vous entendez, un exprès, un inconnu vient de l'apporter de Poitiers.*

Jasmin: *Où, madame. (Il va pour sortir et revient à droite de la baronne.) Il s'agit? . . .*

La Baronne: *De faire ce que je vous dis. Vous avez compris?*

Jasmin: *Parfaitement. (Il sort.)*

La Baronne, seule: *Et maintenant, marquis, vous pouvez chanter au dessert.*

In der verkürzten ausgabe schliesst der akt: Jasmin: *Oui, madame!*  
Ein wirkungsvoller aktschluss!

Es sei genug des grausamen spiels. Ich glaube zur genüge erwiesen zu haben, dass der bearbeiter seine aufgabe recht mangelhaft gelöst hat. Es wird bisweilen in beteiligten kreisen erzählt, dass die wörterbücher zu schulausgaben von studenten verfasst werden; mir hat sich der argwöhnische gedanke aufgedrängt, dass man diesen text auf ähnliche weise hat herstellen lassen, und ich gestehe, ich würde es lebhaft bedauern, wenn meine vermutung irrig wäre.

Gegen diese hebt sich nun die von prof. Hartmann besorgte, bei Stolte erschienene ausgabe auf das vorteilhafteste ab. Der text, der hier geboten wird, ist auch gekürzt; allein selbst ein genauer kenner des stückes wird kaum etwas vermessen, wenn er das original nicht zur hand hat. Mit grosser kunst ist ausgeschieden, was entbehrlich war. Bei der sorgfältigen prüfung des textes und einem genauen vergleich mit dem urtext habe ich keine kürzung entdecken können, die man um ihres charakteristischen inhalts willen nicht missen möchte, in einigen fällen hat m. e. durch streichung von doubletten, stilistischen wiederholungen, die Sandeau liebt, der dialog an lebhaftigkeit gewonnen. Ich habe keine einzige stelle gefunden, wo ein aufmerksamer leser stutzen könnte, nicht eine einzige; mit solcher umsicht ist der text bearbeitet, dabei aber auch mit so feinem gefühl für das spezifisch französische in der gesprächsführung, für die so liebevoll bis ins einzelste durchgeführte charakterisierung der handelnden personen, für die von langer hand vorbereiteten und geschickt miteinander verknüpften ereignisse, dass man dem herausgeber für diese musterhafte leistung von herzen dankbar sein muss. Wenn im vorwort gesagt wird, dass jemand, „der das original nicht gelesen hat, die thatsache der kürzung überhaupt nicht bemerken wird“, so ist damit nicht zuviel gesagt, und ich kann und muss, trotz des besten willens etwas zu tadeln, die beauptung in jeder weise unterschreiben. Man merkt es, der herausgeber hängt mit ganzem herzen an dem prächtigen lustspiel und hat den text mit liebevoller und schonender hand bearbeitet.

Den herren, die nach wie vor ihren schülern den ungetrübten genuss des köstlichen Sandeauschen lustspiels und die reine freude an einem einheitlichen kunstwerk vermitteln wollen, empfehle ich aus innerster überzeugung die ausgabe von K. A. Martin Hartman (Leipzig, Stolte).

Dresden.

Dr. KONRAD MEIER.



# ZUR FRANZÖSISCHEN GRAMMATIK: VERBINDUNG VON DREI OBJEKTIVEN PERSÖNLICHEN FÜRWÖRTERN BEIM VERB.

Die bekannte verbindung zweier objektiver *pronoms conjoints* erfährt in seltenen fällen eine erweiterung. So kommen in der umgangssprache wohl sätze wie *je vous le lui répétais* vor: „ich wiederholte es ihm immer wieder, sage ich ihnen“ (ethischer dativ). Mätzner und Lücking erwähnten nur beispiele der verbindung eines *pr. conj.* mit *y* und *en*, wie *il nous y en a donné*. Plattner (*Ausführliche grammatik*) bespricht diese erscheinung nicht. In der erweiterungsrede Sully Prudhomme auf die eintrittsrede des s. z. in die *Académie française* aufgenommenen kammerpräsidenten Paul Deschanel (s. *Annales politiques et littéraires*, 4 févr. 1900, s. 78 — ein blatt, welches bei seinem geringen preise von 7 fr. 50 jährlich vorzüglich geleitet ist und den lehrerkollegien zur mithaltung empfohlen wird) findet sich folgende stelle: *Ce livre (Figures de femmes) a plu singulièrement à vos lectrices: il accorde une influence très marquée sur les lettres françaises à la conversation des femmes, à leur commerce épistolaire, au don qui leur est propre d'allier à une redoutable pénétration de nos cœurs une grâce qui nous* LA LEUR FAIT PARDONNER. Die von *pardonner* abhängigen fürwörter *la leur* sind vor *fait* getreten, das selbst das dativobjekt *nous* regirt, so dass dativ + akkusativ + dativ zusammengetreten sind — eine verbindung, die in der schriftsprache wohl nicht oft wieder zu finden ist.

Beuthen, O.-S.

H. FLASCHEL.

## ANSICHTEN VON BERLIN UND UMGEGEND.

Mit nachfolgender angabe derjenigen firmen, in deren verlage *photographien von berliner bauten u. s. w.* erschienen sind, glauben wir lehrern des deutschen im auslande einen gefallen zu thun:

1. *Photoglob Co. (vormals Photochrom) in Zürich* (London, 61/63 Ludgate Hill, E. C.). Von den wundervollen bildern ist in den *N. Spr.* schon zweimal die rede gewesen.

Berlin:	Reichstagsgebäude von der Sieges-
Brandenburger Thor.	säule aus.
Museum und Lustgarten mit dem	Siegessäule.
denkmal Friedrich Wilhelms III.	Lustgarten mit Königl. Schloss.
Nationalgalerie und Friedrichs-	Begasbrunnen mit Schloss im
brücke.	hintergrund.
Viktoriapark am Kreuzberg.	Blick von der Schlossbrücke nach
Unter den Linden.	den Linden.
Thronsaal im Königl. Schlosse	Potsdam:
(auch rittersal genannt).	Schloss Sans-Souci.
Bildergalerie im Königl. Schlosse.	Schloss Babelsberg.
Reichstagsgebäude mit Siegessäule.	Neues Palais.

Die Communs am Neuen Palais.  
Matrosenstation mit Norwegischen  
Häusern.

Historische Mühle mit schlossteil  
im hintergrund.

Schloss Sans - Souci. Voltaire-  
zimmer.

Schloss Sans-Souci. Musikzimmer.

Schlafzimmer Friedrichs des  
Grossen im Stadtschlosse.

Arbeitszimmer Friedrichs des  
Grossen im Stadtschlosse.

2. Graph. Gesellschaft, g. m. b. h., Berlin SW., Lindenstr. 16/17.  
Bildgrösse: 21:27 cm, unaufgez.: 1 m., aufgez.: 1,25 m. Vorzügliche,  
scharfe bilder.

#### Berlin:

Denkmal der königin Luise im  
Tiergarten.

Goethedenkmal.

Universität mit denkmal Friedrichs  
des Grossen.

Siegessäule.

Partie am Neuen See im Tiergarten.

Blick nach norden v. d. Siegessäule.

Blick nach südosten von der  
Siegessäule.

Unter den Linden.

Pariser Platz mit Brandenburger  
Thor.

Viktoriapark, wassersturz.

Reichstagsgebäude, westseite.

Schillerplatz.

Jannowitzbrücke.

Nationalgalerie mit Friedrichs-  
brücke.

Palais weil. kaiser Wilhelms I.  
mit Bibliothek.

Jagdschloss Grunewald.

Partie bei Schildhorn.

Pichelswerder.

Café Bauer und Kränzler.

Reichstagsgebäude, sitzungssaal der  
abgeordneten.

" ostseite.

" west- u. nördseite.

Kaiser Friedrich-mausoleum.

Marmorpalais.

Orangerie.

Generalansicht. Blick vom Brau-  
hausberge aus.

Stadtschloss mit See und Neptun-  
gruppe.

#### Charlottenburg:

Königliches Schloss.

Preis bekannt.

#### Potsdam:

Schloss Babelsberg: zwei ansichten.

Grotte im park von Sanssouci.

Matrosenstation.

Begasbrunnen.

Blick von Babelsberg auf Havel  
und Glienicker Brücke.

Das Neue Palais.

Sanssouci.

Friedenskirche.

Garnisonkirche.

Chinesischer Pavillon.

Römische Bäder.

Marmorpalais.

Stadtschloss mit Nikolaikirche,  
Rathaus und Obelisk.

Pfaueninsel.

Heilandskirche bei Sakrow.

Park von Sanssouci mit Histo-  
rischer Mühle.

Orangerie.

Stadtschloss mit Nikolaikirche.

Blick vom Karlsturm auf Alt-  
Geltow mit Havel und Werder.

Werder, hafenansicht.

Pfingstberg.

Neues Palais mit Communs.

Blick auf die stadt.

#### Charlottenburg:

Schloss. Mausoleum.



3. *Berl. phototyp. inst. Rob. Prager (Schultz & Schlenner). Photograph. kunstverl. Berlin SW. 19. Kommandantenstr. 18.* Klare lichtstiche (kabinettformat), die sich von photographien kaum unterscheiden; schon ihres niedrigen preises wegen recht zu empfehlen: gez.: je nur 0,15 m. Von Berlin bis jetzt gegen 180, von Potsdam gegen 50 ansichten.

4. *Deutsche verlagsanstalt in Stuttgart (Leipzig; Berlin SW. Charitenstr. 11; Wien).* Berlin in farb. naturaufnahmen von Otto Troitzsch: bilder, aufgez., mit mappe: gesamtprice 5 m. Recht nett.

5. *Dittmar Schweitzer, Berlin W.* Berlin und Potsdam: Kunster in kupferätzung-photogravüre auf kupferdruck und chinapapier, fnahmen nach der natur. Platte 14:19 cm, papiergrösse 20:29 cm. r schön. Je 0,50 m.

	No.
Potsdam, Mausoleum kaiser Friedrich III.	22. Potsdam, Eingang zum park von Sanssouci.
Berlin, Königl. Museum.	23. Berlin, Gensdarmenmarkt und Schillerplatz.
„ Königl. Universität.	24. „ Kaiser Wilhelm-brücke.
„ Königl. Bibliothek.	25. „ Aus dem Viktoriapark.
„ Neue Wache.	26. „ Königl. Schauspielhaus.
„ Friedrichsbrücke.	27. „ Reichstagsgebäude (rückfront).
„ Lutherkirche.	28. „ Das Zeughaus (Ruhmes-halle).
„ Brandenburger Thor.	29. „ Potsdamer Brücke.
„ Siegessäule.	30. „ St. Hedwigskirche.
„ Goethedenkmal.	31. „ Goldfischteich (im Tiergarten).
„ Herbst am Kanal (im Tiergarten).	32. „ Synagoge.
„ Winter am Kanal (im Tiergarten).	33. „ Schlossbrunnen.
„ Löwenbrücke (hauptansicht) im Tiergarten.	34. „ Königsplatz, blick von Krolls Theater n. d. Reichstagsgebäude.
„ Löwenbrücke (profil) im Tiergarten.	35. „ Denkmal „Königin Louise“.
„ Rousseau-insel im Tiergarten.	36. „ Potsdamer Platz.
„ Neuer See (im winter) im Tiergarten.	37. „ Wasserfall im Viktoriapark.
„ Försterhaus (im winter) im Tiergarten.	38. „ Lessingdenkmal.
„ Königliche Technische Hochschule.	39. „ Denkmal „Friedrich Wilhelm III.“ im Lustgarten.
„ Charlottenburg Schloss.	40. Potsdam, Christusstatue (Friedenskirche).
„ Stralauer kirche.	
Potsdam, Friedenskirche.	

No.	No.
41. Berlin, Mühlendamm.	58. Berlin, Königliche Hochschule für Musik.
42. „ Landwehrkanal an der Charlottenburg-Brücke.	59. „ Monbijou.
43. Potsdam, Königl. Marstall und Stadtschloss.	60. „ Werdersche obstkähne (gegend am stadtbahnhof „Börse“).
44. Berlin, Denkmal Friedrichs II.	61. „ Reichstagsgebäude (hauptfront).
45. „ Denkmal Friedrich Wilhelms III. im Tiergarten.	62. „ Königl. Schloss. (Blick von der Ruhmeshalle über die Schlossbrücke).
46. „ Königl. Schloss (wasserseite).	63. „ Lustgarten. (Blick nach d. Königl. Schloss).
47. „ Palais kaiser Wilhelms I. (mit denkmal Friedrichs II.).	64. „ Kaiser Wilhelmstrasse.
48. „ Friedrichsbrücke und Börse.	65. „ Königl. Opernhaus.
49. „ Herkulesbrücke.	66. „ Palais kaiser Friedrichs III.
50. Potsdam, Nikolaikirche.	67. „ Moabit.
51. Berlin, An der Moltkebrücke, blick nach dem Lehrter Bahnhof.	68. „ Vor dem Brandenburger Thor. (Mit blick nach d. Reichstagsgebäude).
52. „ Königl. Nationalgalerie.	69. „ Lutherdenkmal.
53. „ Schillerdenkmal.	70. „ Kaiser Wilhelm-gedächtniskirche.
54. „ Hallesches Thor.	71. „ Am Café Bauer. (Unter den Linden, ecke der Friedrichstrasse.)
55. „ Rathaus.	
56. Potsdam, Breite Brücke.	
57. „ Brandenburger Thor.	

Mappen zum einlegen von ungefähr 25 bl.: 1,50 m., von ungefähr 50 bl. 1,75 m.

FLEMMING.

#### ADRESSEN FÜR PARIS MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER WELTAUSSTELLUNG.

Zu einer studienreise auf dem gebiete der technischen sprache (französisch-englisch) für das laufende semester, insbesondere nach Paris zur ausstellung, durch die huld des königl. sächsischen kultusministeriums beurlaubt, hatte ich den wunsch, womöglich hier in die familie eines ingenieurs als pensionär treten zu können — alle meine bemühungen, auch die zahlreicher freunde in Paris, blieben ohne erfolg. Sehr richtig schrieb eine landsmännin, fräulein Böcke, die seit sieben wintern in Paris studirt: „Aufnahme in familien als einziger pensionär findet man in Paris fast nie, *pension de famille* nennt sich alles, was nicht hotel ist.“

Dank meinem freunde Paul Fuchs, der mich schon 1888 bei der



durchführung der dresdener ausstellung erfolgreich unterstützte, fand ich ein ebenso behagliches, ein geist und gemüt anregendes heim bei M. Bélugou, einem verehrten kollegen, der den jungen sohn des grafen d'Humières in eigen-freier weise nach Rousseau erziehen darf. Im plane dieser erziehung liegt das leben mit und in der natur; so vertauscht M. Bélugou Paris mit dem landleben, um erst, wenn der ausstellung das stündlein geschlagen, im november wieder heimzukehren.

Es erscheint mir ebensowohl eine bethätigung des dankes denen gegenüber, mit welchen ich einer pension wegen in verbindung trat, als im interesse ausstellungsfreudiger deutscher kollegen zu liegen, wenn ich im folgenden einen auszug aus diesem briefwechsel zusammengestellt habe.

Ein aufenthalt ausserhalb Paris ist nicht anzuraten; wenigstens für diesmal nicht. Die verkehrsmittel sind unzureichend. Je näher der ausstellung, desto besser. Auch dürfte es sich empfehlen, bei der wahl einer pension in nähere verhandlung mit ihrem inhaber einzutreten, da der immer mehr steigende andrang seinen einfluss auf die vielfach bereits erhöhten preise üben könnte.

Auch für die zukunft dürften diese adressen wert behalten, besonders wenn manche familien, die jetzt versuchsweise, gewissermassen während der ausstellung, fremde bei sich aufnehmen, so angenehme erinnerungen daran bewahren, dass sie aus der vorübergehenden einrichtung eine bleibende schaffen.

#### PENSIONS DE FAMILLE.

*Avenue des Gobelins 12. M. A. Salmon, prof. La pension complète est de 215 f. par mois (pretio praenumerando). M. Salmon donnera très volontiers tous les renseignements utiles pour guider son pensionnaire dans Paris et lui faciliter son travail; met à la disposition la bibliothèque qui contient non seulement des ouvrages de philologie romane et de littérature française, mais aussi assez de choses relatives aux arts et aux sciences. M. Salmon est membre de l'Alliance française pour la propagation du français. (Prof. Salmon hervorragender gelehrter; Mme S. sehr lebhaft; habe dort höchst anregende stunden verlebt.)*

*Avenue Victor Hugo 114. Mlle de Montreuil. Pension complète 10 f. par jour. (Pension fein, gut; gut gelegen. Mitteilung von fräulein Louise Boe aus Christiania.)*

*Boulevard Percire 177. Mesdames Dubois. Chambre avec Cabinet de toilette, donnant sur le Boul<sup>d</sup>, trois repas (1<sup>er</sup> déjeuner, second déjeuner, et dîner), 12 f. par jour. (Empfohlen durch Ph. Kuhff, Nanterre, Seine.)*

*Rue Léon Cognet 7 (près du parc Monceau). M. Jules Guy, Agrégé de l'Université, Inspecteur d'Académie honoraire. Chambre sur la rue, premier déjeuner et dîner, éclairage, service compris, deux cents francs par mois; pour une chambre donnant sur la cour 175 f. (Zimmer*

schattig, das nach der strasse schöner; M. Guy wird als sehr liebenswürdig geschildert. — Empfohlen durch fräulein Louise Boe.)

Rue du Colisée 7 (Champs-Élysées). Mme Robin. Les prix du 1<sup>er</sup> avril au 1<sup>er</sup> nov. 1900 pour chambre simple varient de 10 à 15 frs. par jour, les chambres doubles de 20 à 30 frs. par jour, tout compris. Pension complète aux prix ci-dessus mentionnés; excepté le vin et les bougies dans les chambres. Le service est compris à tous les prix.

Rue de l'Ancienne Comédie 13, II. (Centre du quartier des Ecoles, près de l'Odéon [Théâtre franç.], à 20 min. de l'Exposition). M. Parthé-Thérond, professeur de diction et de litt. franç. Pension: petit déjeuner, dîner et chambre (petite, modeste) 200 frs. par mois. (Kollege d. M. Fleischner-Dresden empfiehlt M. Thérond als lehrer, 4 frs. la leçon; auch ich habe bei M. Thérond leçons de diction genommen; empfehle ihn gleichfalls sehr; M. Thérond ist sehr entgegenkommend und hilfsbereit.)

Rue Casimir Delavigne 9, II près de l'Odéon (Théâtre français). Mlle Durand. Pension complète 180 à 200 frs. par mois. (Man stösst sich nicht an den dunklen eingang, das haus hat anständige bewohner, die zimmer sind hell, freundlich, nach freiem platz gelegen. Lage für ausstellung gleichfalls günstig, essen gut, Mlle Durand sehr lebhaft, sehr liebenswürdig und sprachlich stets hilfsbereit, zeigt interesse für ihre pensionäre. Vorteil, dass sie nur drei bis vier pensionäre aufnimmt. Aus eigener erfahrung empfohlen durch Wilh. Scheffler.)

Rue Théophile Gautier 31. Mme. B. Lavalley, veuve d'un Constructeur des Ponts et Chaussées. Conditions-les voici: 8 f. par jour pour le logement, le déjeuner du matin et le dîner le soir. L'appartement se trouve à proximité de l'Exposition universelle et les communications soit par bateau, soit par tramway, soit par omnibus sont des plus faciles dans tous les quartiers de Paris, le quartier latin en particulier.

Rue Lacépède. Mme Paulhan. (Mitteilung von professor dr. Lombard-Paris.)

Rue de Longchamp 78. (A deux pas du bois de Boulogne et tout près de l'Exp.). M. Guihot-Lienhardt. M. a une chambre — une seule — à donner au prix de 5 francs par jour (6 francs avec le petit déjeuner). (Empfohlen durch seinen kollegen M. Lombard, dr.)

Rue de la Faisanderie 15<sup>bis</sup> (A deux pas du bois de Boulogne et tout près de l'Exp.). M. A. Guérard. (M. Lombard empfiehlt das haus von M. Guérard mit den worten: là, je puis vous assurer que vous serez très bien.)

Rue Manutention 5. M. Leblanc. Jolie chambre. Avantage d'être à 2 pas du centre de l'Exposition, ce qui supprime tous les ennuis et frais de voiture.

Rue de Saints-Pères 67. M. Louis Koch, dr., lyzeumsprofessor (f. deutsch) a. d., hat in Deutschland studirt und promovirt. Hat 3 zimmer zur verfügung. 1<sup>o</sup> une très grande chambre, très bien située, très aérée à



2 fenêtres avec gr. cabinet de toilette: largeur 4,55 m, longueur 4,95 m, hauteur 2,60 m. Prix par mois avec la pension (trois repas par jour) 360 frs. 2<sup>o</sup> une belle chambre sur la rue très grande fenêtre: profondeur 4,40 m, largeur 3,70 m, hauteur 3,30 m, 3 armoires (placards = in die wand eingelassene schränke), cheminée, toilette commode, lit, table. Prix 300 frs. par mois avec la pension. 3<sup>o</sup> une petite chambre pl. modeste, mais comfortable, une fenêtre sur la rue; l'emplacement du lit forme alcôve; profondeur 4,50 m, largeur 2,85 m, hauteur 2,20 m, grand lit, commode, secrétaire, table de toilette. Prix par mois avec la pension 240 frs. M. Koch se mettra très volontiers à la disposition de ses pensionnaires pendant les heures des repas et les moments qu'il passera avec eux pour leur être utile au point de vue du français. — Quand il donne des leçons à ses pensionnaires, il prend 5 francs par leçon (au lieu de 10 francs).

Rue Poisson 7 (Près Champs-Élysées, Arc de Triomphe et Bois de Boulogne). Madame E. Deher-Balval. Une personne avec le premier déjeuner et le dîner 12 frs. par jour, 2 personnes dans une chambre 10 frs. par jour. Pension entière 15 frs. par jour, tout inclus.

Rue Vaneau 31. (Zehn minuten von einem der haupteingänge der ausstellung [Invalides] entfernt). M. Vesque. Zimmer, erstes frühstück, diner 10 frs. täglich. Essen gerühmt. Unter den gästen finden sich doch stets einige franzosen. (Mitteilung von fräulein Bölleke.)

Rue Rollin 5 (Panthéon, Entre le Luxembourg et le Jardin des Plantes, près du Collège de France et de la Sorbonne). Grand jardin, Salon, Lecture (corrigée), Conversation française. Chambres meublées sans pension depuis 3 francs, chambre avec pension depuis 6 frs. Omnibus direct pour l'Exposition (Trajet en 20 minutes).

Avenue de Wagram 24. M. Cassard. Jolie chambre au Ve; 60 francs par mois (pour deux personnes). Pour le déjeuner il faudrait s'entendre.

Rue de la Chaussée d'Autin 47 III (nahe der oper, der ausstellung). Mesdemoiselles Cordonnier. Enseignement de la Langue Française. Pension (in gewöhnlichen zeiten) 180 bis 300 francs monatlich. Darin 2 stunden wöchentlich inbegriffen. — Die pension, gut gelegen, enthält schöne zimmer, grossen, künstlerisch ausgestatteten salon. Tisch ausgezeichnet. Meist von skandinavien besucht. Die damen, früher lehrerinnen, sehr lebhaft, entgegenkommend. Privatstunden 2 frs. 50 die stunde. (Empfohlen durch frl. L. Boe und aus eigener erfahrung durch Wilh. Scheffler.)

#### MAISON MEUBLÉE.

Rue du Sommerard 9. M. E. Rogé. Une chambre sur la rue au 1<sup>er</sup> étage à une fenêtre au prix de 60 frs. par mois ou 3 frs. à la journée; une au 3<sup>me</sup> étage sur la rue à deux fenêtres, très grande chambre à 100 frs. par mois. Une au 5<sup>me</sup> étage sur la rue à 2 fenêtres à 60 frs. par mois ou 3 frs. par jour. Le déjeuner: café au lait à 75 cent. et chocolat à 90 cent.

## CAMPAGNE POUR TOUS.

*Le Raincy, à 10 minutes de la gare de Raincy-Villemouble, en haut du Boulevard du Midi. Belle chambres meublées à partir de 100 frs. par mois, compris le déjeuner. Table d'hôte très confortable à 5 f. par jour, rue magnifique, grande tranquillité, air pur, à 5 minutes de la forêt et à 10 min. de chemin de fer. Pour tous renseignements s'adresser à Madame Moreau, Gérante de l'Ermitage et du Beau-Séjour à Le Raincy. (Mitteilung von H. Becker jun., Leipzig, Stephanstr. 8.)*

*Paris, 24 Avenue de Wagram.*

*WILH. SCHEFFLER(-Dresden).*

### DIE MATURI DER OBERREALSCHULEN UND DAS STUDIUM DER NEUEREN SPRACHEN.

Unter dieser überschrift wird nebst einer orientirenden einleitung die erklärung der leipziger minorität (vgl. h. o., s. 243) im *Beiblatt zur Anglia*, juli 1900, veröffentlicht. Sie hat folgenden wortlaut:

„Zu dem durch mehrheitsbeschluss am 5./VI. 1900 angenommenen dritten der Vietorschen sätze geben wir die folgende erklärung ab.

„Bekanntlich haben die maturi der oberrealschulen bereits das recht, nach ablegung einer ergänzungsprüfung im lateinischen zum studium der neueren sprachen zugelassen zu werden. Auch wird ihnen bereits gestattet, diese prüfung während, statt vor beginn des universitätsstudiums zu leisten. Nachdem nun eine mehrheit des neuphilologentages die gleichstellung der abiturienten der oberrealschule mit denen des gymnasiums und realgymnasiums, also den wegfall der ergänzungsprüfung für wünschenswert, also das latein in der vorbildung für das universitätsstudium der neuphilologen für entbehrlich erklärt hat, protestiren wir gegen diese auffassung, die ein wissenschaftliches studium der neueren sprachen und litteraturen für die beteiligten ganz unmöglich macht und in ihrer letzten konsequenz geradezu den ausschluss der neuphilologen vom studium an den universitäten zur folge haben müsste.“

Unterzeichnet ist die erklärung von prof. Suchier und 42 andern teilnehmern der versammlung. Bekanntlich habe auch ich bei der begründung der these die unentbehrlichkeit des lateins für das neuphilologische studium erklärt (h. o., s. 136f.); ich glaube nur nicht an die unentbehrlichkeit der gymnasialen ergänzungsprüfung. Das wird auch die meinung der meisten mir beigetretenen kollegen sein. Unsere gründe für die these (s. 137f. u. 206f.) bleiben von der obigen erklärung unberührt.

W. V.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VIII.

OKTOBER 1900.

Heft 6.

## FIELDING UND DIE VERHÄLTNISSE SEINER ZEIT.<sup>1</sup>

Den gegenstand der Fieldingschen komik bilden teils allgemein menschliche schwächen, die allen zeiten angehören, teils aber und namentlich solche, die zu seiner zeit besonders hervortraten. Das ist ein umstand bei humoristischen werken, welcher bewirkt, dass sie leichter als andere unverständlich und dunkel werden. Bei Fielding haben wir jedoch den vorteil, dass wir aus seinen eigenen werken uns zugleich auch über fast alle verhältnisse, die er berührt, unterrichten können. Denn Fielding ist einer derjenigen schriftsteller, aus denen wir seine zeit am besten kennen lernen.<sup>2</sup>

Der dichter verwahrt sich ausdrücklich dagegen, dass er sich gegen einzelne personen wende. Er will nicht individuen, sondern typen schildern.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Die nachfolgenden ausführungen sind teil einer grösseren arbeit des verfassers: *H. Fielding als humorist*. Vgl. auch: Aronstein, *England um die mitte des 18. jhs.* N. Spr. III, 216 ff.

<sup>2</sup> *Fielding more than any other writer, gives the very form and pressure of the eighteenth century.* Edmund Gosse, *A History of Eighteenth Century Literature*. p. 243.

<sup>3</sup> *If any base ill-nature we disclose,  
If private characters these scenes expose,  
Then we expect — for then we merit foes.*

Prolog zu: *The Universal Gallant*.

*I question not but several of my readers will know the lawyer in the stage coach the moment they hear his voice. It is likewise odds but the wit and the prude meet with some of their acquaintance, as well as all the rest of my characters. To prevent therefore any such malicious appli-*

Das typische der charaktere tritt bei Fielding besonders da hervor, wo die art des berufes von starkem einfluss ist. So sind seine wirtschafterinnen, seine wirtse und wirtinnen einander sehr ähnlich.<sup>1</sup>

Andererseits ist es natürlich nicht so zu verstehen, als ob er, der eine eigentümlichkeit an sich hat, auch alle anderen mit dem dargestellten typus gemein haben müsste.<sup>2</sup>

*cations, I declare here, once for all, I describe not men, but manners; not an individual, but a species. Perhaps it will be answered, Are not the characters then taken from life? To which I answer in the affirmative; nay, I believe I might aver that I have writ little more than I have seen. The lawyer is not only alive, but hath been so these four thousand years; and I hope G— will indulge his life as many yet to come. He hath not indeed confined himself to one profession, one religion, or one country; but when the first mean selfish creature appeared on the human stage, who made self the centre of the whole creation, would give himself no pain, incur no danger, advance no money, to assist or preserve his fellow-creatures; then was our lawyer born; and, whilst such a person as I have described exists on earth, so long shall he remain upon it. It is therefore doing him little honour to imagine he endeavours to mimic some little obscure fellow, because he happens to resemble him in one particular feature, or perhaps in his profession: whereas his appearance in the world is calculated for much more general and noble purposes; not to expose one pitiful wretch to the small and contemptible circle of his acquaintance; but to hold the glass to thousands in their closets, that they may contemplate their deformity, and endeavour to reduce it, and thus by suffering private mortification may avoid public shame. Joseph Andrews III, 1 (London, Bell 1876). 184, 24ff.*

<sup>1</sup> Er selbst sagt darüber: *Another caution we would give thee, my good reptile (i. e. critic), is, that thou dost not find out too near a resemblance between certain characters here introduced; as, for instance, between the landlady who appears in the seventh book and her in the ninth. Thou art to know, friend, that there are certain characteristics in which most individuals of every profession and occupation agree. To be able to preserve these characteristics, and at the same time to diversify their operations, is one talent of a good writer. Tom Jones X, 1 (Bell). Bd. II, 2, 7/15.*

<sup>2</sup> *As in most of our particular characters we mean not to lash individuals, but all of the like sort, so, in our general descriptions, we mean not universals, but would be understood with many exceptions: for instance, in our description of high people, we cannot be intended to include such as, whilst they are an honour to their high rank, by a well-guided*



Wenn man Richardson im gegensatz zu Fielding als den moralisten bezeichnet, so liegt darin zugleich ein vorwurf, indem man dabei an den trockenen moralprediger denkt. Ein moralist im weitem sinne ist auch Fielding, und vielleicht ein wirksamerer als Richardson.<sup>1</sup>

Wiederholt spricht er sich über die wirkung aus, die er beabsichtigt, indem er seine komik gegen allgemeine schwächen und gebrechen und gegen die schäden der zeit richtet.<sup>2</sup>

In *The Historical Register* lässt Fielding den dichter sagen: *Why, sir, my design is to ridicule the vicious and foolish customs of the age, and that in a fair manner, without fear, favour, or ill-nature, and without scurrility, ill-manners, or common-place; I hope to expose the reigning follies in such a manner, that men shall laugh themselves out of them before they feel that they are touched.*

Ebenso gibt er in der schon angeführten stelle als zweck an: *to hold the glass to thousands in their closets, that they may contemplate their deformity, and endeavour to reduce it, and thus by suffering private mortification may avoid public shame.*

Dies gilt nicht allein von den kleinen mängeln und schwächen, sondern auch von den schweren fehlern und lastern,

---

*condescension make their superiority as easy as possible to those whom fortune chiefly hath placed below them. J. A. III, 1. 185, 34/41.*

Ebenso sagt er an anderer stelle:

*Lady Bellaston was of this intrepid character; but let not my country readers conclude from her, that this is the general conduct of women of fashion, or that we mean to represent them as such. They might as well suppose that every clergyman was represented by Thwackum, or every soldier by ensign Northerton. T. J. XIV, 1. Bd. II, 227, 13/18.*

<sup>1</sup> Denn: *The most moral writers, after all, are those who do not pretend to inculcate any morale. The confessed moralist almost unavoidably degenerates into the partisan of a system; . . . the painter of manners gives the facts of human nature, and leaves us to draw the inference. Hazlitt, Lectures on the English Comic Writers, p. 211.*

<sup>2</sup> *While I hold the pen, it will be a maxim with me, that vice can never be too great to be lashed. Epistle to Mrs. Clive.*

*But if our strokes be general and nice,*

*If tenderly we laugh you out of vice,*

*Do not your native entertainment leave.*

*Prologue to The Universal Gallant.*

die von der komik ausgeschlossen sind. Fielding äussert sich auch hierüber im vorwort zu *Jos. And.*: *They are never set forth as the objects of ridicule, but detestation.*

Nie ist es Fieldings absicht, wirkliche tugend lächerlich zu machen, sondern die geheuchelte blosszustellen ist sein bestreben.<sup>1</sup>

Andererseits wendet er sich gegen den vorwurf, als wolle er das laster empfehlen.<sup>2</sup>

Fielding will die menschen nach ihrem wirklichen werte, nicht nach ihrem kleid beurteilt wissen. Nichts ist ihm verhasster als heuchelei und verstellung jeder art. Eitelkeit und affektirtes wesen wird dem spott preisgegeben.

### 1. Die geistlichen.

Die dem geistlichen stande angehörigen charaktere spielen bei Fielding eine bedeutende rolle. Die art, wie sie dargestellt werden, erklärt sich zum teil aus Fieldings persönlichkeit, zum teil aus den verhältnissen der zeit. Die lage des niederen

<sup>1</sup> So sagt er in bezug auf Thwackum und Square:

*I hope, therefore, no man will, by the grossest misunderstanding or perversion of my meaning, misrepresent me, as endeavouring to cast any ridicule on the greatest perfections of human nature (virtue & religion); and which do, indeed, alone purify and ennoble the heart of man, and raise him above the brute creation. This, reader, I will venture to say (and by how much the better man you are yourself, by so much the more will you be inclined to believe me), that I would rather have buried the sentiments of these two persons in eternal oblivion, than have done any injury to either of these glorious causes. . . . Upon the whole, it is not religion or virtue, but the want of them, which is here exposed. T. J. III, 4. Bd. I, 99 u. 100.*

Dr. Harrison legt er die worte in den mund:

*No man is fonder of true wit and humour than myself; but to profane sacred things with jest and scoffing, is a sure sign of a weak and a wicked mind. Amelia X, 4. Werke (London 1821) IX, 209.*

<sup>2</sup> Ausdrücklich sagt er:

*I ask pardon for this short appearance, by way of chorus, on the stage. It is in reality for my own sake, that, while I am discovering the rocks on which innocence and goodness often split, I may not be misunderstood to recommend the very means to my worthy readers, by which I intend to show them they will be undone. T. J. III, 7. Bd. I, 113.*



klerus war eine sehr traurige. Abraham Adams und Primrose sind auch in dieser hinsicht nach dem leben geschildert. Auch die stellung der töchter von geistlichen lässt einen schluss auf die soziale lage der letzteren thun. Slipslop, die frau des schwarzen Georg in *Tom Jones*, und Honour sind pfarrers-töchter. Die pfarrerswitwe, frau Miller, verdankt nur der güte Allworthys ihre bessere lage, denn ihr mann hat ihr nichts hinterlassen als *two daughters and a complete set of manuscript sermons*.<sup>1</sup>

Die besseren stellen zu vergeben lag zum teil im belieben von leuten, wie Western oder Squire Booby, *who "regarded the curate as a kind of domestic only"*;<sup>2</sup> denn männer wie Allworthy waren natürlich selten. So war denn die verleihung manchmal von einer lächerlichen kleinigkeit abhängig:

*So I lost a good living, that was afterwards given away in exchange for a pointer.*<sup>3</sup>

Es ist fraglich, ob dies nicht von Barnabas erfunden ist; aber dass es möglich war, lässt sich schon denken bei dem hohen wert, den alles zur jagd gehörige für manchen squire hatte; ist doch Western im zweifel, ob ihm seine tochter lieber sei oder seine jagdhunde. Unter solchen umständen war es natürlich, dass manche alles thaten, um durch gunst zu erlangen, worauf das verdienst nicht immer rechnen konnte.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *T. J.* XIII, 5. Bd. II, 184, 26/7.

<sup>2</sup> *J. A.* I, 3. S. 16, 5.

<sup>3</sup> *J. A.* I, 16. S. 70, 33/5.

<sup>4</sup> Sie befolgten die ratschläge, die der in *Amelia* auftretende alte geistliche seinem sohne gibt:

*Tom, how can you be such a fool, to undo by your perverseness all that I have been doing? Why will you not learn to study mankind with the attention which I have employed to that purpose? Do you think, if I had affronted this obstinate old fellow as you do, I should ever have engaged his friendship? . . . I never told you he was a wise man, nor did I ever think him so. If he had any understanding, he would have been a bishop long ago, to my certain knowledge. But, indeed, he hath been always a fool in private life; for I question whether he is worth a hundred pounds in the world, more than his annual income. He hath given away above half his fortune to the Lord knows who. I believe I have had above 200 l. of him, first and last; and would you lose such a milch-cow as*

Ihnen ist äussere stellung und einkommen die hauptsache, und sie werden seelsorger, wie Fielding sie folgendermassen schildert:

*The parson of our parish, instead of esteeming his poor parishioners as a part of his family, seems rather to consider them as not of the same species with himself. He seldom speaks to any, unless some few of the richest of us; nay, indeed, he will not move his hat to the others.*<sup>1</sup>

Solcher art sind Thwackum und Trulliber. Auf sie angewandt ist das wort am schluss von *Tom Thumb* berechtigt, wo der könig bei der nachricht von Tom Thumbs tode ausruft:

*Let lawyers, PARSONS, and physicians loose,  
To rob, IMPOSE ON, and to kill the world.*

Dass dies nicht von dem stand überhaupt gesagt sein soll, ist selbstverständlich. Fielding spricht im gegenteil mit der grössten hochachtung von ihm.<sup>2</sup>

Sein ideal eines geistlichen bringt er in Abraham Adams und in dr. Harrison, deren charakter bereits in der nummer des *Champion* vom 19. april 1740 vorgezeichnet ist.<sup>3</sup>

## 2. Der richterstand.

Geben Fieldings romane überhaupt ein treues bild der zustände seiner zeit, so darf man dies besonders in bezug auf die rechtspflege annehmen, da Fielding selbst dem richterstande angehörte. Er erhebt gegen diesen die beiden schwersten vorwürfe, die ihm gemacht werden können: unwissenheit, besonders in bezug auf die friedensrichter auf dem lande, und gewissenlosigkeit. Über Scout sagt er:

*this, for want of a few compliments? Indeed, Tom, thou art as great a simpleton as himself. How do you expect to rise in the church, if you cannot temporise and give in to the opinion of your superiors?* *Amelia* IX, 10. Werke IX, 182.

<sup>1</sup> *J. A.* II, 16. S. 169, 15/20.

<sup>2</sup> So sagt er von einem geistlichen:

*He was indeed well worthy of the cloth he wore; and that, I think, is the highest character a man can obtain.* *Am.* VII, 2. Werke bd. IX, 3.

<sup>3</sup> Vergl. auch *Am.* III, 12. Werke VIII, 318.



*This Scout was one of those fellows who, without any knowledge of the law, or being bred to it, take upon them, in defiance of an act of parliament, to act as lawyers in the country, and are called so. They are the pest of society, and a scandal to a profession, to which indeed they do not belong, and which owes to such kind of rascallions the illwill which weak persons bear towards it.*<sup>1</sup>

Wie ungebildet er ist, nicht bloss in rechtssachen, zeigt sein bericht über Joseph und Fanny.<sup>2</sup> Aber die unwissenheit ist nicht geringer bei manchen richtern. So kennt der eine nicht einmal den namen des Äschylus und hält die griechischen buchstaben für chiffren, und von Thrasher sagt Fielding:

*Mr. Thrasher had some few imperfections in his magistral capacity. I own I have been sometimes inclined to think that this office of a justice of peace requires some knowledge of the law. . . I cannot conceive how this knowledge should be acquired without reading; and yet certain it is, Mr. Thrasher never read a syllable of the matter.*<sup>3</sup>

In *The Historical Register* sagt Captain Weazle vom teufel: *Nothing pleases him so much as lying: for which reason he is so fond of no sort of people as the lawyers.* Die meisten bei Fielding auftretenden angehörigen des richterstandes sind in sich eine grosse lüge, indem sie, die berufen sind, das recht zu pflegen und zu schützen, es verdrehen und unterdrücken. Während im *Coffee-house Politician* Worthy, der eine der wenigen ausnahmen vom eben gesagten bildet, sagt: *It is a cursed law which exempts the maker or the executor of it, from its penalty. . . He is the greatest of villains, who hath the impudence to hold the sword of justice, while he deserves its edge,* sieht Justice Squeezum es als einen mangel in der gesetzgebung an, dass es noch kein gesetz gebe, welches die richter gegen jede strafe schütze. . . *for there is no law yet in being to screen a justice of peace from a downright robbery.* In *Tom Thumb* nennt Fielding die richter die berauber der menschheit, und sein Don Quixote

<sup>1</sup> *J. A.* IV, 3. 282, 16/23.

<sup>2</sup> *J. A.* IV, 5. 286.

<sup>3</sup> *Am.* I, 2. Werke VIII, 159.

sagt von den richtern und ärzten: *Why should I mention those whose profession 'tis to prey on others?*

Die richter hatten kein festes einkommen. Je mehr prozesse geführt wurden, desto grösser war ihre einnahme, die Fielding deshalb einmal *the dirtiest money upon earth* nennt. Viele richter benutzten ihr amt, um aus den streitigkeiten ihrer mitmenschen möglichst viel vorteil zu ziehen.<sup>1</sup>

Statt ihren einfluss geltend zu machen, um die streitenden parteien miteinander zu versöhnen, reizten sie sie auf, und wie es beim prozessiren selbst zugeht, sehen wir aus Justice Worthys äusserung: *Golden sands too often clog the wheels of justice, and obstruct her course.* Wer am besten bezahlte, konnte mit sicherheit auf einen für ihn günstigen ausgang rechnen. Der grösste verbrecher konnte sich von der strafe loskaufen, während oft arme wegen einer geringen geldschuld ins gefängnis geschickt wurden. *Well, sir, if you cannot pay for your transgressions like the rich, you must suffer for them like the poor,* sagt Squeezum. Ein unschuldiger wird sogar verurteilt, weil er es gewagt hat, einen verbrecher vor gericht zu bringen, der geld hat, um den richter zu bestechen.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Eine kleine schuld, die Partridge hat, ist durch gerichtskosten auf £ 30 angewachsen. Dazu bemerkt Fielding: *This is a fact which I knew happen to a poor clergyman in Dorsetshire, by the villany of an attorney, who, not contented with the exorbitant costs to which the poor man was put by a single action, brought afterwards another action on the judgment, as it was called. A method frequently used to oppress the poor, and bring money into the pockets of attorneys, to the great scandal of the law, of the nation, of Christianity, and even of human nature itself.* T. J. XVIII, 6. Bd. II, 431.

So sagt denn auch einer der wirt in Tom Jones: *Indeed, if son Tom the lawyer had been alive, I could have been glad to have put such a pretty business into his hands. He would have got a good picking out of it.* T. J. XI, 9. Bd. II, 93.

<sup>2</sup> Von Thrasher heisst es:

*He was never indifferent in a cause, but when he could get nothing on either side.* Am. I, 2. Werke VIII, 160.

Und Mrs. Western sagt zu ihrem bruder:

*She had known servants very severely punished for affronting their masters; and then she named a certain justice of the peace in London, who, she said, would commit a servant to Bridewell at any time when a master or mistress desired it.* T. J. VII, 7. Bd. I, 337.



Nur bei solchen zuständen sind die folgenden worte der Lady Booby zu verstehen:

*I am resolved to have no discarded servants of mine settled here; and so, if this be your law, I shall send to another lawyer.<sup>1</sup>* Diese drohung verfehlt ihre wirkung nicht, denn: *Scout said if she sent to a hundred lawyers, not one or all of them could alter the law. The utmost that was in the power of a lawyer was to prevent the law's taking effect; and that he himself could do for her ladyship as well as any other . . . The laws of this land are not so vulgar to permit a mean fellow to contend with one of your ladyship's fortune.<sup>2</sup>*

Wie Scout bereit ist, alles für die lady zu thun, so ist Dowling ein gefügiges werkzeug in Blifils hand. Nicht besser als Scout, der überhaupt kein jurist ist, ist der friedensrichter Frolick, von dem jener sagt:

*We have one sure card, which is, to carry him before justice. Frolick, who, upon hearing your ladyship's name, will commit him without any farther questions. . . . I am afraid the law is a little deficient to give us such a power . . . however, the justice will stretch it as far as he is able . . . I know some justices who make as much of committing a man to Bridewell as his lordship at 'size would of hanging him; but it would do a man good to see his worship, our justice, commit a fellow to Bridewell, he takes so much pleasure in it.<sup>3</sup>*

Diese aussagen werden bestätigt durch Frolicks eigene worte:

*I should not have been so severe on this occasion, but Lady Booby desires to get them out of the parish.<sup>4</sup>*

Wo die richter selbst nicht interessirt sind, wird die klagesache mit frevelhafter leichtfertigkeit abgethan. Squeezums grundsatz ist:

*It is better for the public that ten innocent people should suffer, than that one guilty should escape.*

<sup>1</sup> J. A. IV, 3. 280.

<sup>2</sup> Ebenda.

<sup>3</sup> J. A. IV, 3. 281/2.

<sup>4</sup> IV, 5. 286.

Von dem richter, vor den Adams und Fanny geführt werden, wird erzählt:

*The justice, now being in the height of his mirth and his cups, bethought himself of the prisoners; and, telling his company he believed they should have good sport, he ordered them into his presence.*<sup>1</sup> Ohne die sache zu prüfen, ohne die zeugen gehört oder ihre aussagen gelesen zu haben, weist er seinen schreiber an, den haftbefehl auszufertigen. Und als Adams bittet, ihn wenigstens zu hören, ehe er den befehl unterschreibe, bekommt er die antwort:

*What signifies all you can say? Is it not here black and white against you? I must tell you you are a very impertinent fellow to take up so much of my time.*<sup>2</sup>

Fielding sagt daher mit recht: *Many justices of peace suppose they have a large discretionary power . . . they often commit trespasses, and sometimes felony, at their pleasure.*<sup>3</sup>

Das gegenbild zu diesen richtern war Fielding selbst in seinem amte als friedensrichter. Sein biograph Lawrence sagt über sein wirken als richter:

*The services which he rendered to the public were of so important a kind as to entitle him to the respect of posterity, if he had never written a line.*<sup>4</sup>

Zu den übrigen skandalösen zuständen in der rechtspflege passen die niederen gerichtsbeamten und das gefängniswesen. Auch die gerichtsdienner verstehen es, möglichst viel geld zu

<sup>1</sup> *J. A.* II, 11. 142, 14/17.

<sup>2</sup> Ebenda 144.

<sup>3</sup> *T. J.* VII, 9. Bd. I, 337, 6/10.

Wie das volk über die richter urteilte und gegen sie gestimmt war, zeigt eine scene in *Amelia*. Als der pöbel den betrüger Murphy aus dr. Harrisons händen befreien will, sagt dieser: *I am no bailiff, but a clergyman, and this lawyer is guilty of forgery, and hath ruined a poor family.*

*"How!" cries the spokesman — "a lawyer! — that alters the case."* —

*"Yes faith," cries another of the mob, "it is lawyer Murphy. I know him very well."*

*"And hath he ruined a poor family? like enough, faith, if he's a lawyer."* *Am.* XII, 6. Werke IX, 337/8.

<sup>4</sup> Lawrence, a. a. o. 239.



erpressen. Wer nicht reichlich verzehrte oder wenigstens bezahlte, verlor ihre gunst und hatte Bridewell oder Newgate in aussicht, deren nennung allein schon genügte, um schaudern und entsetzen einzuflössen.<sup>1</sup>

Wer freilich geld hatte, konnte auch dort sich das leben nach belieben einrichten. *You may have as good a supper dressed here as at any tavern in town*, sagt Bailiff Bondum zu einem gefangenen.<sup>2</sup>

In *Jonathan Wild* haben wir eine schilderung des gefängnislebens; besonders aber geben die szenen zu anfang der *Amelia* ein anschauliches bild von dem furchtbaren elend und der grauenhaften moralischen verkommenheit in den gefängnissen.

### 3. Die ärzte.<sup>3</sup>

Sie kommen bei Fielding nicht besser weg als die juristen. Sie werden hingestellt als solche, *who prey on others and who kill the world*. In *A Journey from this World to the Next* sagt einer der mitreisenden: *I was lawfully put to death. In short, a physician set me on fire by giving medicines to throw out my distemper*.<sup>4</sup> Die ärzte werden als unwissend und gewissenlos geschildert. Als der wundarzt zu Joseph gerufen wird, steht er auf und macht sich bereit, weil er annimmt, dass die postkutsche umgeworfen und einer der reisenden verletzt worden sei. Als er aber hört, dass es sich nur um einen armen von räubern überfallenen fussgänger handelt, schilt er, dass man ihn in seiner ruhe gestört hat, und geht ruhig wieder zu bett.<sup>5</sup>

### 4. Die offiziere.<sup>6</sup>

Auch im heerwesen herrschten zu Fieldings zeit grosse missstände. Die offiziere waren zum teil ungebildete und rohe menschen. So sagt Fielding in seinem tagebuche vom neffen seines kapitäns, der leutnant war:

<sup>1</sup> Scout sagt: *When once we ha'un there, we seldom hear any more o'un. He 's either starved or eat up by vermin in a month's time.* *J. A.* IV, 3. 282, 10/12.

<sup>2</sup> *Am.* VIII, 10. Bd. IX, 114.

<sup>3</sup> Vgl. Aronstein a. a. o., s. 343f.

<sup>4</sup> Werke IV, 331.

<sup>5</sup> *J. A.* I, 12. 49, 14/26.

<sup>6</sup> Vgl. Aronstein a. a. o., s. 341ff.

*In his conversation, it is true, there was something military enough, as it consisted chiefly of oaths . . . the defects of his address, especially to the women, were so great, that they seemed absolutely inconsistent with the behaviour of a pretty fellow . . . The character to which he had an indisputable title was that of a merry fellow; so very merry was he that he laughed at every thing he said, and always before he spoke. Possibly, indeed, he often laughed at what he did not utter, for every speech begun with a laugh, though it did not always end with a jest.<sup>1</sup>*

Er wird weiter geschildert als eingebildet und hochmütig, besonders seinem oheim gegenüber, den er wegen seiner beschränktheit und seiner beschäftigung verachtet. — Von einem obersten sagt dr. Harrison:

*From my own knowledge, I can aver, that I am persuaded there is scarce a foot-soldier in the army who is more illiterate than the colonel.<sup>2</sup>*

An solche denkt Fielding, wenn er satirisch sagt: *To heroes, who think with their hands, Nature hath only given heads for the sake of conformity.<sup>3</sup> And indeed, in some who are predestined to the command of armies and empires, she is supposed sometimes to make that part perfectly solid.<sup>4</sup>* Denselben gedanken drückt die humoristische erklärung des wortes colonel im *Modern Glossary* aus: *Any stick of wood with a head to it and a piece of black riband upon that head.<sup>5</sup>*

Ein beispiel für den tiefen moralischen stand mancher offiziere ist der fährlich Northerton, der Fielding zu folgender bemerkung veranlasst:

*And here, reader, we must strictly caution thee that thou dost not take any occasion, from the misbehaviour of such a wretch as this, to reflect on so worthy and honourable a body of men as are the officers of our army in general. Thou wilt be pleased to consider that this fellow . . . had neither the birth nor education of a gentleman, nor was a proper person to be enrolled among*

<sup>1</sup> *The Journal*, etc. X, 270.

<sup>2</sup> *Am.* XI, 2. — IX, 255.

<sup>3</sup> *J. A.* III, 10. 254, 9/10.

<sup>4</sup> *J. A.* II, 9. 134, 23/5.

<sup>5</sup> X. *Cov.-Gard. Journal* 2.



*the number of such. If, therefore, his baseness can justly reflect on any besides himself, it must be only on those who gave him his commission.*<sup>1</sup>

Da lag eben die wurzel des übels. Die vergebung der stellen und die beförderung war ganz vom gelde oder von gunst und fürsprache abhängig. Das verdienst blieb vielfach unbelohnt.<sup>2</sup>

Während andere, oft leute ohne verdienst und fähigkeit, rasch befördert wurden, blieben tüchtige offiziere wie Booth, weil sie keine fürsprache hatten, auf halben sold gesetzt, der noch nicht einmal regelmässig gezahlt wurde. Ebenso unzureichend war die fürsorge für die angehörigen der gefallenen offiziere.

*To say the truth, it is a little hard the government doth not pay those pensions better; for my sister's hath been due almost these two years,*<sup>3</sup> sagt ein alter kriegler, der dasselbe schicksal gehabt hat wie Booth.

Die abgedankten offiziere gerieten bei diesen verhältnissen oft in not und elend und bildeten einen teil der unglücklichen insassen der gefängnisse.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> T. J. IX, 7. — Bd. I, 497/8.

<sup>2</sup> *The lieutenant, whom we mentioned in the preceding chapter, and who commanded this party, was now near sixty years of age. He had entered very young into the army, and had served in the capacity of an ensign at the battle of Tannieres; here he had received two wounds, and had so well distinguished himself, that he was by the duke of Marlborough advanced to be a lieutenant, immediately after that battle. In this commission he had continued ever since, viz., near forty years; during which time he had seen vast numbers preferred over his head, and had now the mortification to be commanded by boys, etc.* T. J. VII, 12. Bd. I, 351.

Ähnliche fälle finden sich noch öfter bei Fielding. Am. X, 9. Bd. IX, 241 u. 243 u. s. w.

<sup>3</sup> Am. X, 9. 242.

<sup>4</sup> Mit bitterer ironie spricht sich ein offizier im *Coffee-House Politician* darüber aus:

*It is commonly the fate of our brave soldiers to bring home ragged clothes as well as colours, and both are rewarded by Westminster-hall — the one is hung up in it, and the other is locked up safe by an order from it; for, Heaven be prais'd! the goals are always open hospitals for us.*

5. *Der squire.*<sup>1</sup>

Das leben und treiben des niederen adels erscheint bei Fielding in keinem sehr günstigen licht; es passt zu dem sittenbilde der zeit überhaupt. Fielding sagt einmal:

*The lower class of the gentry, and the higher of the mercantile world are, in reality, the worst-bred part of mankind.*<sup>2</sup>

Welcher art die erziehung des jungen squire in vielen fällen war, erkennen wir aus der folgenden schilderung in *Joseph Andrews*:

*He had been educated (if we may here use the expression) in the country, and at his own home, under the care of his mother, and a tutor who had orders never to correct him, nor to compel him to learn more than he liked, which it seems was very little, and that only in his childhood, for from the age of fifteen he addicted himself entirely to hunting and other rural amusements, for which his mother took care to equip him with horses, hounds, and all other necessities, and his tutor, endeavouring to ingratiate himself with his young pupil, who would, he knew, be able handsomely to provide for him, became his companion, not only at these exercises, but likewise over a bottle, which the young squire had a very early relish for. At the age of twenty his mother began to think she had not fulfilled the duty of a parent; she therefore resolved to persuade her son, if possible, to that which she imagined would well supply all that he might have learned at a public school or university, — that is what they commonly call travelling; which, with the help of the tutor, who was fixed on to attend him, she easily succeeded in. He made in three years the tour of Europe, as they term it, and returned home well furnished with French clothes, phrases, and servants, with a hearty contempt for his own country; especially what had any savour of the plain spirit and honesty of our ancestors. His mother greatly applauded herself at his return. And now, being master of his own fortune, he soon procured himself a seat in parliament, and was in the common opinion one of the finest gentlemen of his age.*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Aronstein a. a. o. s. 288 ff.

<sup>2</sup> *J. A.* III, 3. 212, 6/8.

<sup>3</sup> *J. A.* III, 7. 237/8.



Dasselbe bild gewinnt man aus dem lustspiele *The Fathers*, aus dem einige charakteristische reden angeführt sein mögen:

*Old Kennel.* *What! did'st not see the Pope of Rome?*

*Young Kennel.* *No, not I. I should have seen him, I believe, but I never heard a word that he was at Rome till after I came into France. . . .*

*Miss Valence.* *Avez-vous donc laissez vôte coeur à Paris, Monsieur?*

*Young K.* *What the devil is that, madam?*

*Miss V.* *Don't you understand French, Sir?*

*Young K.* *Not a syllable, upon my soul, except an oath or two. . . .*

*Young K.* *I should have made the tour of Europe to very little purpose, if I had any modesty left.*

Eine ergänzung hierzu bildet das folgende über die erziehung der frauen dieses standes gesagte:

*As to the counterpart of my country squire, the country gentlewoman, I apprehend, that, except in the article of the dancing-master, and perhaps in that of being barely able to read and write, there is very little difference between the education of many a squire's daughter, and that of his dairy-maid, who is most likely her principal companion; nay, the little difference which there is, I am afraid, is not in the favour of the former, who by being constantly flattered with her beauty and her wealth, is made the vainest and most self-conceited thing alive, at the same time, that such care is taken to instil into her the principles of bashfulness and timidity, that she becomes ashamed and afraid of, she knows not what.*

*. . . but what shall we say when time or marriage have carried off all this bashfulness and fear, and when ignorance, awkwardness, and rusticity are embellished with the same degree, though perhaps not the same kind of affectation, which are to be found in a court. Here sure is a plentiful source of all that various humour which we find in the character of a country gentlewoman.<sup>1</sup>*

Ihrer erziehung entsprach denn auch das spätere leben mancher landjunker. Ohne höhere interessen, ist ihnen die

<sup>1</sup> *Covent-Garden Journal* 56. X, 118.

befriedigung niederer gelüste lebenszweck. Die gesellschaft, die sie aufsuchen oder um sich sammeln, ist ihnen ähnlich oder bildet sich nach ihnen.<sup>1</sup> Weniger als ihre jagdhunde gilt ihnen leben und glück anderer menschen, gegen das zu freveln ihnen bei ihrem verrohten gefühl als scherz gilt, wenn sie es nur ungestraft thun können. Die roheit ihres ausdrucks wird in *Tom Jones* charakterisirt:

*He then bespattered the youth with abundance of that language which passes between country gentlemen who embrace opposite sides of the question with frequent applications to him to salute that part which is generally introduced into all controversies that arrive among the lower order of the English gentry at horse-races, cock-matches, and other public places.*<sup>2</sup>

So waren natürlich nicht alle. Auch hier gilt Fieldings wort: *In our general descriptions, we mean not universals, but would be understood with many exceptions,*<sup>3</sup> und wie er in seinem eignen leben den niedern adel nicht bloss kennen gelernt hat, wie er ihn in den angeführten beispielen darstellt, sondern auch in persönlichkeiten, die das grade gegenteil davon waren, so stellt er einem Western einen Allworthy gegenüber. Doch tritt uns der hier geschilderte typus bei den schriftstellern der zeit viel häufiger entgegen.

<sup>1</sup> Vgl. *J. A.* III, 6. 232.

<sup>2</sup> *T. J.* VI, 9. 280, 31/7.

Über die art, wie ihr sinn für scherz zum ausdruck kommt, spottet Fielding:

— *that honest, hearty, loud chuckle, which shakes the sides of aldermen and squires, without the least provocation of a jest; proceeding chiefly from a full belly; and is a symptom (however strange it may seem) of a very gentle and inoffensive quality, called dulness, than which nothing is more risible; for, as Mr. Pope, with exquisite pleasantry, says;*

— *Gentle Dulness ever loves a jest;*

*i. e. one of her own jokes. These are sometimes performed by the foot, as by leaping over heads, or chairs, or tables, kicks in the b—ch, etc.; sometimes by the hand, as by slaps in the face, pulling off wigs, and infinite dexterities, too tedious to particularize, sometimes by the voice, as by hollowing, huzzaing, and singing merry (i. e. dull) catches, by merry (i. e. dull) fellows. An Essay on the Character of Men. IX, 411.*

<sup>3</sup> *J. A.* III, 1. 185, 36/7.

(Schluss folgt.)

Hamburg.

WILHELM HOMANN.



## BERICHTE.

### ERFAHRUNGEN IM INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL.

Im vergangenen schuljahre (1899/1900) wurde am torgauer gymnasium ein versuch mit dem internationalen briefwechsel gemacht, und der erfolg ist so erfreulich gewesen, dass es vielleicht von allgemeinem interesse ist, einiges darüber mitzuteilen und zugleich einige übelstände zu besprechen, welche dabei zu tage getreten sind.

Den anfang machten im sommer 3 oberprimaner, welche mit französischen schülern in korrespondenz traten. Dazu kamen im winter noch 10 andere primaner, von denen 4 mit amerikanern korrespondierten. Ferner beteiligte sich obersekunda mit 8 und zuletzt auch untersekunda mit 13 schülern an dem briefwechsel mit franzosen, von der gesamtzahl der schüler ungefähr die hälfte, ein beweis, wie das interesse an der sache gewachsen war.

Die angegebene zahl bezieht sich aber nur auf die schüler, welche von der zentralstelle adressen erhalten hatten. Ausserdem wurden noch einige durch vermittlung von schulkameraden mit französischen korrespondenten in verbindung gesetzt. Diese art der vermittlung wird von der zentralstelle nicht gern gesehen, weil sie eine kontrolle über den briefwechsel erschwert, aber sie ist wohl kaum ganz zu verhindern. Eine strenge kontrolle über alle einlaufenden briefe kann man überhaupt nur in einem internat durchführen. Bei den deutschen schülern wird diese aufgabe also meist den eltern oder pensionsvorstehern zufallen. Der lehrer ist auf den guten willen der schüler angewiesen, wenn er ihre briefe lesen will. Würde er ihnen die gegenseitige übermittlung von adressen ausdrücklich verbieten, so wäre gewiss die folge, dass sie das verbotene dennoch thun und sich seiner aufsicht entziehen. Es ist wohl kein zufall, dass der anstoss zu dieser vertraulichen art der anknüpfung von Frankreich ausgeht, während die deutschen schüler weniger dazu neigen. Dort herrscht das internat vor, und damit ist eine strengere beaufsichtigung gegeben, die natürlich als lästiger zwang empfunden wird. Darüber liest man in den französischen briefen manche wehmütige klage. Ein jüngerer schüler fügt in einem briefe an seinen deutschen freund folgende lakonische, aber

vielsagende nachschrift hinzu: „Unser deutscher lehrer entsiegelt und liest deine briefe.“

Die sache hat aber noch eine andere seite, wie folgende stelle aus einem französischen briefe zeigt: *Mon cher ami, si parmi vos amis ou condisciples il en est qui désireraient correspondre avec de jeunes Français, écrivez-le-moi, je leur trouverai d'agréables correspondants.*

In diesem falle ist es ganz deutlich, dass weniger die absicht vorliegt, sich der kontrolle zu entziehen, als passende korrespondenten zu finden und dem zufall weniger spielraum zu lassen. Derselbe schüler schreibt in einem späteren briefe: *J'ai cependant une prière à vous adresser. C'est pour vous demander une fois de plus si quelqu'un de vos amis désire correspondre avec un de mes camarades et même plusieurs. J'ai vu par une carte que vous m'avez envoyée quelle sympathie nous témoignent vos camarades de «Prima», sympathie que nous leur rendons. Aussi, parmi tous ces courtois messieurs, j'ai pensé que quelques-uns ne refuseraient pas de correspondre avec de jeunes Français. Je serais très heureux que vous en trouviez un pour mon meilleur ami dont voici l'adresse: C. D. Il a 18 ans, et je vous assure qu'il dira des choses intéressantes à son correspondant.*

Hätte man hier mit einem verbot einschreiten wollen, würde man vielleicht ein schönes verhältnis gestört haben, das sich von zwei einzelnen korrespondenten auf ihre mitschüler ausgedehnt hat.

Ein dritter grund für schüler, sich auf privatem wege adressen zu verschaffen, ist auch noch der, dass sie bei der zentralstelle oft lange warten müssen, wenn der andrang aus ihrem lande gross ist. Man kann es ihnen also nicht verargen, wenn sie sich selbst bemühen, und man braucht auch wegen der kontrolle nicht allzu ängstlich zu sein, weil die briefe doch immer nach der schule oder nach der wohnung der eltern adressirt werden müssen.

Im allgemeinen muss jedoch daran festgehalten werden, dass sich die schüler an die zentralstelle wenden, und dass die freihändige vermittlung nur ausnahmsweise stattfindet, weil sonst die gefahr nahe liegt, dass sich weniger gute elemente am briefwechsel beteiligen, und das könnte der ganzen sache sehr schaden. Wenn die zentralstelle nicht immer in der lage ist, passende korrespondenten zu verbinden, so liegt die schuld bei denen, welche bei der anmeldung der schüler ungenügende angaben machen. Es ist dringend zu wünschen, dass die zentralstelle nicht nur über das alter des schülers, sondern auch über den stand des vaters, sowie über besondere neigungen und, wenn möglich, auch über den gewählten beruf informirt wird.

Über das französische internat möchten wir noch zwei interessante urtheile von schülern mittheilen. Der eine schreibt: *Je suis au Lycée en qualité d'externe libre, c'est-à-dire que je n'y reste que pendant les 4 ou 5 heures de classe que nous avons par jour. J'ai été quelque temps interne et j'ai pu faire la comparaison entre l'internat et l'externat. J'aime*



*mieux ce dernier, non pas que la discipline soit trop sévère au Lycée, mais parce que je dispose plus librement de mon temps, sans être obligé de me mettre au travail à heure fixe et de le quitter de même.*

Und ein anderer: *Ah! Vous êtes heureux, vous autres, collégiens allemands, vous avez la liberté, vous pouvez, le printemps venu, jouir de la verdure à votre aise et courir à travers les champs pleins de fleurs. Mais nous, Français, nous sommes continuellement enfermés entre quatre murs, ne sortant que rarement et sous l'œil d'un maître. Aussi, lorsque l'on nous ouvre la porte de la boîte, comme nous disons, nous sommes saisis d'une joie presque folle et nous ne savons comment profiter assez de notre liberté provisoire. On a parlé bien souvent en France, on en parle encore, de supprimer l'internat, mais malgré toutes les récriminations, on a reconnu que ce régime était nécessaire au jeune Français, qu'il lui était bien plus favorable que la liberté entière.*

Wenn man sieht, wie gewandt dieser korrespondent seine empfindungen auszudrücken weiss, wie verständig und klar er urteilt, wird man das allgemeine interesse begreifen, das er erweckte. Seine briefe wurden regelmässig in der prima vorgelesen und mit beifall aufgenommen, weil sich darin gewandter stil, feiner takt und edle gesinnung offenbarten. Die karte, auf welcher ihm die primaner, „*ces courtois messieurs*“, durch namensunterschrift ihre sympathie bekundeten, hätte indessen beinahe ihr ziel nicht erreicht. Sie war vom briefträger irrtümlich an einen gleichnamigen schüler einer anderen anstalt abgeliefert worden und gelangte erst nach mehreren wochen durch zufall an die richtige adresse.

So ist in zahlreichen fällen eine störung eingetreten, weil die briefe entweder überhaupt nicht oder erst spät ankamen. Mag die schuld auch manchmal auf die post fallen, meistens wird doch der grund sein, dass die adressen falsch oder undeutlich geschrieben waren. Das ist aber sehr leicht möglich, zunächst schon wegen der verschiedenheit in der form mancher buchstaben; wie leicht kann z. b. das französische *Œ* (= T) mit unserem *J* (= J) verwechselt werden. Dazu kommt ferner die individuelle verschiedenheit der schrift, die bei deutschen grösser ist als bei ausländern<sup>1</sup>, und schliesslich der umstand, dass die adressen bei der übermittlung durch mehrere hände gehen müssen. Je grösser aber die möglichkeit des irrtums ist, um so mehr muss man mit peinlicher sorgfalt darauf achten und die schüler dazu anhalten, dass die adressen klar und deutlich und auch möglichst vollständig, mit angabe der schule und klasse, geschrieben werden.

Zuweilen kommt ein briefwechsel nicht zu stande, weil der empfänger des ersten briefes nicht antwortet, sei es dass er wirklich keine zeit oder überhaupt keine lust mehr hat, oder sei es, was wohl vor-

<sup>1</sup> Für uns ist der gebrauch zweier schriftarten nebeneinander verhängnisvoll.

kommen kann, dass der empfangene brief ihm nicht gefällt. Nun kann man zwar niemanden zwingen, eine bekanntschaft anzuknüpfen, von der er sich nicht viel verspricht, aber andererseits übernimmt doch jeder, der sich zum briefwechsel meldet, eine gewisse verpflichtung, und es ist in hohem grade rücksichtslos, wenn jemand den schreiber des ersten briefes vielleicht wochen lang vergebens warten lässt. Welche qual ist es für diesen, wenn er sieht, wie seine kameraden briefe erhalten und sich darüber freuen, während er selbst leer ausgeht. Daher ist es eine einfache pflicht des anstandes, dass jeder, der aus irgend einem grunde den briefwechsel nicht aufnehmen kann oder will, sofort wenigstens eine kurze mitteilung schickt. Ein obersekundaner hatte etwa fünf wochen vergeblich auf eine antwort aus Frankreich gewartet, als endlich auf eine mahnende postkarte die sehr höfliche nachricht kam, dass man verhindert sei, zu schreiben.

Da unter den schülern immer einige sein werden, die sich ihrer pflicht nicht bewusst sind, so ist es aufgabe der kontrollirenden lehrer darüber zu wachen, und es würde sich vielleicht empfehlen, dass bei jeder adresse der lehrer, unter dessen aufsicht der schüler steht, mit angegeben wird. Dann könnte man nötigenfalls durch dessen vermittlung eine mahnung ergehen lassen; denn herr prof. dr. Hartmann in Leipzig, der ohnedies viel zeit und mühe opfern muss, kann nicht in jedem einzelnen falle die mahnung übernehmen. Vor allen dingen aber haben die lehrer darauf zu achten, dass die ersten briefe bald geschrieben und auch bald beantwortet werden.

Von einem schüler aus Kanada kam auf wiederholtes schreiben keine antwort, trotzdem man sogar bei einem mitschüler des betreffenden anfragen konnte. Es wurde einfach nicht reagiert, und der fall ist unaufgeklärt geblieben. Die briefe aus Amerika liessen überhaupt viel zu wünschen übrig. Zwar sprachlich korrekt, waren sie doch dem inhalt nach von sehr geringem werte. Man musste sich wundern, dass primaner so gutmütig waren den briefwechsel mit leuten von der geistigen bildung eines tertianers eine zeit lang fortzusetzen.

Im übrigen war der wert der korrespondenz sehr verschieden und entsprach naturgemäss der abstufung des alters. Auf der stufe der untersekunda bemerkte man noch fast durchgehends die verlegenheit des Kindes, das nicht recht weiss, was es schreiben soll. Ein schüler aus Bernay, ein sehr eifriger korrespondent, der im märz und april 5 briefe und 4 karten schickte, kam nie über die zweite seite hinaus und schloss gern mit der wendung: *je ne vous en mets pas plus long*, sei es: *de peur de vous ennuyer*, oder: *car j'ai plusieurs compositions à apprendre*. Er ist kein freund von vielen worten, aber, wie es scheint, ein grosser musiker. Das erwähnt er aber erst im fünften briefe: *Mais je ne vous ai pas encore dit que j'étais musicien et c'est un oubli étonnant, car je fais partie de 3 musiques. Etes-vous musicien? Je crois que peu d'Allemands ne le sont pas. Moi je suis bassiste*. Und im



nächsten briefe schreibt er: *Le premier morceau que j'ai joué à la musique municipale est Rienzi de Wagner.* Also mitglied der stadtkapelle; zu welchen beiden kapellen er noch gehört, gibt er nicht an. Das thema musik wird nicht ausgenutzt, ebensowenig die themata *bicyclette* und *football*, die nur ganz kurz berührt werden. Zum 1. april schreibt er: *Le 1<sup>er</sup> avril est en France, comme en Allemagne, je suppose, un jour de farces, c'est pourquoi je vous envoie dans cette lettre un cycliste portant des gerbes de fleurs et un beau poisson* (abbildung mit versen).

Man vergleiche damit, was ein reiferer schüler über den „poisson d'avril“ schreibt: *Je ne sais pas si en Allemagne on a l'habitude de faire ce que nous Français, nous appelons des poissons d'avril. En tout cas je vais vous dire ce que c'est que cette coutume bizarre, comme si vous ne la connaissiez pas. Le 1<sup>er</sup> avril, il est permis de faire à qui que ce soit toutes les farces possibles et imaginables, mais raisonnables, bien entendu. Certes, en tout temps rien ne vous empêche de faire des farces aux gens, mais s'ils se fâchent, c'est tant pis pour vous. Au lieu que le 1<sup>er</sup> avril personne n'a le droit de se fâcher. Vous dites par exemple à quelqu'un: Un tel voudrait bien vous parler. Cette personne court chez qui on lui dit et est fort attrapée de voir que ce n'est pas vrai. C'est ce que l'on appelle un poisson d'avril. Je dois vous dire toutefois que je ne connais pas l'origine de cette habitude vraiment singulière. Les grandes personnes d'ailleurs ne la connaissent pas; ce sont plutôt les jeunes gens, les jeunes filles. En ce jour aussi, on s'envoie des images qui portent quelques vers et qui expriment un souhait. Pour ma part, j'en ai reçu plusieurs qui m'ont bien fait rire.*

Hier sieht man deutlich den unterschied in der geistigen entwicklung: der eine berichtet nur trocken und ahmt die sitte nach, an das gewohnheitsmässige gebunden; der andere erhebt sich darüber und verarbeitet den stoff, er hat schon gelernt nachzudenken und verständig zu urteilen.

Der korrespondent eines anderen untersekundaners, ein pariser, dessen onkel minister und dessen vater *directeur du personnel au Ministère des Travaux publics* gewesen ist, kommt trotzdem kaum über das äusserliche interesse an sammlungen hinaus: *Je fais un peu collection de tout: Cartes postales, Timbres, et je commence une collection de Lettres illustrées.* Das sind zwei beispiele der besseren art, die aber dennoch zeigen, dass für eine fruchtbare korrespondenz auf dieser stufe der geist noch zu wenig entwickelt ist. Andere briefe waren nach inhalt und form noch viel dürftiger, ein französischer brief war so voller fehler, dass die nachlässigkeit des briefstils nicht mehr als entschuldigung dienen konnte.

Im allgemeinen gewinnt man den eindruck, dass es sich kaum empfiehlt, schüler unter 15 jahren zum briefwechsel zuzulassen, ausgenommen vielleicht begabtere. Schwach begabte sind überhaupt auszuschliessen, wenn man im ausland ehre einlegen will.

Was die leistungen in der fremden sprache betrifft, so waren nur wenige deutsche briefe von franzosen einigermaßen lesbar, und umgekehrt war es vielleicht noch schlimmer, denn unsere gymnasiasten haben im freien gebrauch der französischen sprache doch nur wenig übung. Es bietet sich also reichlich gelegenheit, sich die fehler gegenseitig zu korrigiren. Das geschieht aber oft in so mangelhafter weise, dass man sich sagen muss: es wäre nicht nur viel einfacher und bequemer, sondern auch viel vorteilhafter, wenn sich der schüler das in der fremden sprache geschriebene von seinem lehrer korrigiren liesse. Daher soll man von der gegenseitigen korrektur unter schülern nicht zu viel hoffen. Sie bildet zwar bei jeder korrespondenz einen gegenstand der unterhaltung; sie wird aber nicht allzu ernst genommen, man spielt nur damit. Die gründliche erlernung einer fremden sprache erfordert lange übung und ausdauernde arbeit. Der briefwechsel soll diese arbeit nicht leisten, sondern nur erleichtern; er darf von den schülern nicht als arbeit empfunden werden, sondern muss immer ein zeitvertreib, eine angenehme beschäftigung bleiben, wenn er nicht seinen reiz verlieren soll. Wenn er den schüler anregt, sich mit der fremden sprache gern zu beschäftigen, dann hat er schon seine schuldigkeit gethan, in wirklichkeit leistet er aber viel mehr. In der fremden sprache sollten nur diejenigen schüler schreiben, die darin sicher und gewandt genug sind, um nicht allzuviel fehler zu machen. Ein kümmerlich zusammengeffickter brief lässt sich wohl als einzelner versuch ertragen, dürfte aber nicht öfter wiederholt werden, sonst könnte leicht das interesse an der korrespondenz verloren gehen.

Das gesagte bezieht sich nicht allein auf die stufe der untersekunda, sondern auch auf die höheren stufen, allerdings in beschränkterem masse. Anders ist es bei den leistungen in der muttersprache. Die briefe, welche obersekundaner und primaner aus Frankreich oder Algier erhielten, waren sprachlich zufriedenstellend, abgesehen von einzelnen flüchtigkeitsfehlern, wie sie in briefen allgemein vorkommen. Inhaltlich gab es natürlich auch hier manches von geringerem werte, so dass der briefwechsel in vielen fällen bald wieder aufhörte. Die drei oberprimaner, welche im sommer angefangen hatten, liessen sich im winter neue adressen geben, nachdem das interesse an der alten korrespondenz erloschen war. Die mehrzahl der briefe aus Frankreich war aber interessant zu lesen, mochten die schüler über persönliche und soziale verhältnisse schreiben oder über das französische schulwesen, über klima, bodenbeschaffenheit, landschaftliche schönheit ihrer heimat, über litterarische und philosophische gegenstände, über historische erinnerungen oder auch über politische verhältnisse. Die politik soll ja eigentlich nicht berührt werden, aber ganz lässt sich das wohl nicht vermeiden. Wie wollte man die schüler auch verhindern, ihre begeisterung für die büren auszudrücken! Bedenklich wird es aber schon, wenn im anschluss daran der hass gegen England



zu kräftig hervortritt, wenn z. b. ein franzose die engländer *une sale race* nennt. Von Dreyfus war ebenfalls viel die rede. Noch heikler ist das thema des krieges von 1870/71, und unseren schülern war es streng verboten, damit anzufangen. Aber einzelne französische schüler haben sich nicht davor gescheut, und man kann sich nur darüber freuen, mit welcher ruhe sie davon sprechen. Der eine schickt aus Bergerac eine ansichtspostkarte mit dem „*Monument élevé à la mémoire des mobiles de la Dordogne qui combattirent vaillamment à Coulmiers en 70*“. Ein anderer wünscht auskunft, warum wir den 2. und nicht den 1. september feiern.

Wenn so die schüler neben der erweiterung der sprachlichen kenntnisse auch manches von den realien kennen lernen, so sind doch auch auf diesem gebiete die einzelnen kenntnisse weniger wert als die gebotene anregung, welche die lust erweckt, mehr kennen zu lernen. Ausserdem erhält der blick einen weiteren gesichtskreis, und das urteil wird geschärft durch vergleichung fremder und heimischer verhältnisse.

Der hauptgewinn des internationalen briefwechsels ist aber sicherlich der, dass zwischen zwei nationen, welche sich lange als feinde betrachtet haben, ein neues band der freundschaft geknüpft wird; denn dieser gewinn ist von allgemeinerer bedeutung. Man kann wohl sagen, dass der briefwechsel ein gutes internationales verhältnis nicht nur zum ausdruck bringt, sondern auch befördert, besonders wenn man sieht, wie die sympathie, welche sich zwischen einzelnen schülern entwickelt, auch auf weitere kreise übergeht. Als beispiel dafür sei es gestattet, noch einige stellen aus den briefen jenes franzosen mitzuteilen, der es verstanden hat, die sympathie der ganzen prima zu gewinnen. In seinem ersten briefe schreibt er: *J'attendais avec impatience une lettre d'Allemagne. C'est hier soir que j'ai reçu votre lettre. On me l'a remise au réfectoire, pendant le souper. En voyant qu'elle venait d'Allemagne mes camarades se sont tous écriés: «Oh! Qu'il a de la chance! Il a un correspondant allemand.»*

Hier drückt sich gleich im anfang eine stimmung aus, wie man sie noch vor wenigen jahren nicht für möglich gehalten hätte. Später dehnt sich das verhältnis auch auf die prima aus und wird immer herzlicher, wie folgende stelle zeigt: *Il est bien temps que j'en vienne maintenant à votre lettre. Toujours la même amabilité, l'exquise courtoisie que l'on rencontre dans vos moindres paroles. Ah! soyez persuadé que c'est bien agréable pour moi de recevoir d'un étranger (qui n'en est déjà plus un à présent) des marques si sincères d'amitié. Je vous en suis reconnaissant du fond du cœur. — Soyez assez bon pour donner à M. S. une cordiale poignée de main. Je présente aussi mes meilleures salutations à vos amis et condisciples. Car on vient de me remettre aujourd'hui même une carte que vous m'avez envoyée le 20 janvier et sur laquelle ont signé un grand nombre de vos camarades. Le facteur cette fois s'est trompé. Présentez donc mes plus sincères salutations aux élèves de la classe de*

*Prima, à Messieurs L., P. etc. J'allais oublier M. M., un ami, n'est-ce pas, qui ne manque jamais de m'envoyer ses salutations, quand vous allez en excursion et dont je serre cordialement la main. Je salue également M. S. qui est maintenant en pleine correspondance avec M. M. dont j'ai à vous envoyer de cordiales salutations.*

Auch auf die familienangehörigen erstrecken sich die freundschaftlichen beziehungen, und wir wollen zum schluss noch anführen, wie die eltern und die schwester des franzosen über seinen deutschen freund urteilen:

*Papa qui a été blessé à l'avant-bras droit le 18 août 1870, à Saint-Privat, m'a avoué qu'il vous aimerait volontiers parce que vous aviez l'air d'un gentil garçon et il a ajouté: «Je souhaite que tous ses compatriotes lui ressemblent, à ton excellent ami d'Allemagne.» Bonne maman vous admire pour votre exquise gentillesse et votre extrême amabilité, et Marguerite ma sœur a «pour votre grande délicatesse, votre manière particulière de dire les moindres choses, votre courtoisie et votre noblesse d'esprit» estimé qu'elle oserait presque avoir pour mon ami de l'affection.*

Demnach hat der deutsche freund auch sein verdienst an der entwicklung dieser korrespondenz und steht dem franzosen an lebenswürdigkeit nicht nach. Wenn der internationale briefwechsel in einem bestimmten falle so innige beziehungen der freundschaft hervorruft, so wird man zugestehen müssen, dass er, falls sich derartige fälle wiederholen, auf das verhältnis zwischen den nationen einen erheblichen einfluss haben kann. Da aus Frankreich eine grosse nachfrage nach deutschen adressen kommt, sollte man auf deutscher seite nicht zurückhaltend sein und die dargebotene hand der freundschaft gern ergreifen. Wir hegen die hoffnung, dass dieser bericht vielleicht dazu beitragen wird, das interesse für den internationalen briefwechsel an solchen schulen anzuregen, die sich bisher noch dagegen ablehnend verhalten haben.

*Torgau.*

F. BAUMANN.



## BESPRECHUNGEN.

*Zukunftsgymnasium und oberlehrerstand.* Grundlinien für eine dringende neugestaltung des gesamten höheren schulwesens. 1. Das zukunfts-gymnasium\*. Von einem schulmanne. Wolfenbüttel, Julius Zwissler. 1899. 41 s. 8°. M. —,75.

Eine ganz vortreffliche schrift, mit demselben gegenstande, denselben anschauungen und im ganzen und grossen denselben ergebnissen wie die Eidamsche (*Über gymnasialreform*).<sup>1</sup> Das ist charakteristisch: so unwiderstehlichen zwang übt die logik der uns umgebenden verhältnisse auf vorurteilsfreie geister aus, dass norddeutscher und süd-deutscher schulmann notwendig nicht nur zu der energischen forderung einer tiefgreifenden reform gedrängt werden, sondern auch zu den nämlichen vorschlägen für die grundzüge dieser unzweifelhaft nahe bevorstehenden reform, obgleich doch (abgesehen von den allgemeinen lehrertagenen) weder persönlich noch litterarisch kaum irgend welche verbindung zwischen der lehrerwelt des südens und des nordens herrscht.

Zeitersparnis durch verkürzung des formalen unterrichts, insbesondere des sprachlich-grammatischen; beseitigung des gegenwärtigen lehrverfahrens, das vielfach ein zu abstraktes, verstandesmässiges ist<sup>2</sup>; herabsetzung der schriftlichen arbeiten und übungen (sowohl haus- wie schularbeiten); speziell auf dem gebiete des altsprachlichen unterrichts noch viel weitergehende einschränkung der grammatischen er-

<sup>1</sup> S. s. 348 ff.

<sup>2</sup> „Nicht so sehr der inhalt der herrschenden vorbildung verdirbt blick und verständnis der gegenwart, sondern die veraltete *scholastische methode*, das *wissen ohne können*, das hören ohne anschauung, die überlastung durch unverständene begriffe und das urteilen ohne erfahrung, die kritik ohne kenntnis der thatsachen.

Die herrschende methode führt zum wissenshochmut, zur missachtung der notwendigkeiten auf der welt und zur missachtung der arbeit. Deshalb ist auch der einfluss des realgymnasiums und der realschule ein ganz untergeordneter; denn an ihnen herrscht derselbe geist, die gleiche ausbildung der lehrkräfte.“ So prof. Riedler in seiner rektoratsrede vom 9. januar d. j. (Kgl. technische hochschule zu Berlin.)

örterungen und übungen als bisher und überdies fast vollständige beseitigung des übertragens in die beiden alten sprachen; endlich und vor allem aber beginn des fremdsprachlichen unterrichts mit französisch in sexta, des lateinischen in untertertia, und das gleich sehr im interesse des lateinischen unterrichts selber, wie in dem der armen, jetzt so gequälten kinder und der ganzen unterrichtsorganisation — dies und vieles andere sind die reformforderungen, in denen sich norddeutscher und süddeutscher schulmann unmittelbar begegnen, offenbar ohne je von einander gehört zu haben. Muss man da nicht sagen, dass diese dinge in der luft liegen und auf baldige verwirklichung hindrängen?

In einem punkte gehen die reformgedanken des wolfenbüttler anonymus noch weiter als die Eidams, ich meine seine „dringende forderung“, dass die zahl der schulstunden und das mass der gesamten schulpflichten noch weiter herabgesetzt werden müsse: der vormittagsunterricht dürfe nur in den oberen klassen 5 stunden umfassen, und der nachmittagsunterricht müsse beinah ganz fallen. Der morgen soll der schule gehören, der nachmittag den schularbeiten und dem umhertummeln (spiel, wanderungen, naturstudien, baden, schlittschuhlaufen), der abend der familie (spiel, unterhaltung, lesen, vorlesen, musik, besondere neigungen). Sehr gut sagt verf. zur unterstützung seiner forderung: „Wie es bei physischer arbeit *nachgewiesen*<sup>1</sup> ist, dass sich bei herabsetzung des normalarbeitstages die leistungen so gehoben haben, dass in kürzerer zeit gleiches geleistet wurde und nicht einmal weitere arbeitskräfte zum ersatz nötig waren, so ist auch für schnelligkeit und güte der geistigen arbeit volle frische von hohem belang.“ Er hätte auch auf England hinweisen können, an dessen *public schools* seit generationen eine ähnliche zeiteinteilung besteht. Damit aber auch der lehrer die nötige frische in den unterricht mitbringe, so stellt verf. gleich dringend die forderung auf, dass endlich auch Preussen u. a. staaten die pflichtstundenzahl der lehrer von 22—24 auf 16—20 herabsetzen möge, eine stundenzahl, die in Österreich seit 1898, in Sachsen, Frankreich, Russland *schon lange*<sup>1</sup> durchgeführt sei. Sehr richtig! Aber wann dürfen wir hoffen, dass der preussische finanzminister und die herren juristen uns lehrern, den aschenbrödeln unter den höheren beamten, sowie dem höchsten interesse des unterrichts selbst diese forderung bewilligen werden?

Treffliche pädagogische und didaktische bemerkungen des verf. nach allen richtungen hin legen die vermutung nahe, dass er direktor ist, gewohnt, alle seiten des unterrichts denkend zu durchdringen. Unter seine wertvollsten auslassungen pädagogischen charakters zähle ich vor allem seine mahnung (s. 10), keine schriftliche leistung ohne genügendes vorheriges empfangen und vertrautsein oder ohne die nötige geistige reife seitens der schüler zu verlangen, vielmehr alle schrift-

<sup>1</sup> Hervorhebung des verf.



lichen übungen genügend vorzubereiten. Die vernachlässigung dieser gesichtspunkte ist eine hauptquelle der vielen ungenügenden arbeiten unserer schüler. Eine zweite wahrhafte perle unter den pädagogischen winken des verf. findet sich s. 12: „Es ist zu betonen, dass die erzieherische tüchtigkeit nicht in dem jetzt vielfach so beliebten, augenverblendenden drill, sondern in erster linie in einer wahren humanität zu suchen ist.“

In den didaktischen abschnitten gefällt mir unter *religion* ganz ausserordentlich der satz: „In erster linie muss auf erziehung einer rechten christlichen *gesinnung* und christlichen *handelns*<sup>1</sup>, auf gewöhnung an mildes urteil und bethätigung der nächstenliebe in allen dingen hingearbeitet werden.“ Ferner: „Insbesondere wäre es heutzutage an der zeit, statt der verherrlichung von kriegsthaten in einigen lehrbüchern darauf hinzuweisen, dass der krieg etwas durchaus unchristliches und nur im äussersten notfalle zu führen ist, dass vielmehr friedlicher wetteifer das einzig menschenwürdige ist“ (hierbei abschaffung der Sedanfeier empfohlen, dafür friedensfest). Unter *deutsch* fordert der anonymus durchführung der lautschrift und ausschliessliche einföhrung der lateinischen weltschrift. Man versteht allerdings nicht, welche motive die regirungen haben können, noch immer in volks- und höherer schule die fraktur aufrecht zu erhalten. Mich wundert indes, dass verf. die lateinische weltschrift nicht auch ebenso dringlich für den griechischen unterricht gefordert hat: nur pedanterie und kindliche freude am besitz einer art geheimschrift können zum grossen schaden des griechischen unterrichts selbst noch an den fremdartigen und dazu überdies unechten zeichen festhalten wollen. Im abschnitt *geschichte* spricht sich verf. mit recht gegen kriegs- und für kulturgeschichte aus. Bei erwähnung der *mathematik* empfiehlt verf. starke einschränkung der höheren mathematik, weil „die meisten<sup>1</sup> menschen ihrer im späteren leben nur sehr wenig bedürfen“ (den gesichtspunkt der geistigen gymnastik und logischen schulung hat verf. als veraltet wohl absichtlich nicht erwähnen wollen).

Leider habe ich nicht mehr den raum, den vom verf. vorgeschlagenen stundenplan zu erörtern. Jedenfalls aber empfehle ich allen freunden der höheren schule die anschaffung dieses schriftchens auf das allernachdrücklichste.

Übrigens scheint verf. philologe (altphilologe?) zu sein. Darauf deuten einzelne unebenheiten des stils hin, wie sie sich meist bei leuten einschleichen, die berufsmässig viel mit übersetzen zu thun haben zumal übersetzen aus den alten sprachen.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

<sup>1</sup> Hervorhebung des verf.

K. WEHRMANN, *Wider die methodenkünstelei im neusprachlichen unterricht*. Wissenschaftliche beilage zum progr. der realschule zu Kreuznach, ostern 1899. 12 s. 4°.

Vorstehende abhandlung bildet die umarbeitung eines auf der ersten versammlung der lehrer höherer schulen des südlichen Rheinlands zu Oberstein (1897) gehaltenen vortrags. Soll man daraus schliessen, dass der vortragende damals von der einen oder andern seite eine beurteilung erfuhr, die ihn zur drucklegung seiner ausführungen ermutigen konnte? Dann hat über der „umarbeitung“ wohl ein ganz besonders unglückliches gestirn gewaltet. Denn wenn man auch hier und da in derselben einzelne verständige gedanken antrifft, so fehlt es ihrem verf. doch im ganzen genommen in dem grade an logischer durchbildung und wissenschaftlichem denken, dass man in ihr nach keiner seite hin eine förderung der unterrichtsinteressen erblicken kann. Und dabei finden wir uns noch dazu der eigenartigen thatsache gegenüber, dass logische durchbildung und wissenschaftliches denken gerade die zwei dinge sind, die der verf. für den neusprachlichen unterricht als dessen vornehmste ziele in anspruch nimmt.

In seinen ausführungen berührt verf. bunt durcheinander eine menge der verschiedenartigsten fragen, und bei diesen kreuz- und quersprüngen hat er ganz und gar das vergessen, was dem titel nach zu urteilen der hauptzweck seiner abhandlung sein sollte, nämlich die bekämpfung der „methodenkünstelei im neusprachlichen unterricht“. War das in der that seine absicht, so hatte er doch logischerweise zunächst den beweis zu führen, dass solche „methodenkünstelei“ besteht, und danach die nachtheile aufzudecken, welche dieselbe mit sich führt. Aber er thut weder das eine noch das andere. Vielmehr geht er in den ausführungen seiner abhandlung lediglich darauf aus, eine eigene forderung an den neusprachlichen unterricht dem leser zu empfehlen; und zwar besteht diese darin, dass im neusprachlichen unterricht dem gedankeninhalt des schriftstellers eine alles andere überragende bedeutung zukommen soll. Diese forderung enthält, soweit sie überhaupt berechtigt ist, nichts neues: mit der beseitigung der übersetzung in den grenzen des möglichen und mit verschiedenen andern methodischen mitteln hat schon die reform thatsächlich und zielbewusst dem geistigen gehalt des schriftstellers zu seinem recht verholfen. Wer demselben aber nahezu ausschliessliche bedeutung verleihen will, wie der verf., der verfällt in eine übertreibung, mit der sich niemand ernstlich wird beschäftigen wollen: gesichtspunkte des praktischen lebens waren es, die französisch und englisch in den lehrplan unserer höheren schulen hineingebracht haben, und praktischen gesichtspunkten wird der neusprachliche unterricht ernstlich rechnung tragen müssen, so lange er eine stelle in diesem lehrplan einnimmt.

Charakteristisch für die wissenschaftliche zusammenhanglosigkeit in den ausführungen des verf. ist der umstand, dass er auf derselben



seite (5) „die im unterricht frei schaffende persönlichkeit des lehrers“ feiert, und mit gleicher lebhaftigkeit den umstand tadelt, dass an den höheren schulen eine solche unmenge verschiedener schriftsteller gelesen werden, ja zum schluss in einer these beantragt, die behörde möge „amtlich“ bestimmte gruppen von werken als zur lektüre geeignet bezeichnen. Wo bleibt da die gerühmte freiheit des lehrers? Der himmel behüte uns vor einem solchen eingriff der regirungen! Charakteristisch für die art des verf. ist auch, dass er zum schluss auf s. 11 „kurze“ thesen ankündigt, dann aber deren acht folgen lässt, von denen die kürzeste allerdings nur drei druckzeilen deckt, die längste aber 24 zeilen (alle zusammen  $1\frac{1}{2}$  seite quartformat). Im übrigen ist die abhandlung voll von allgemeinen, wohl oft schön, aber auch hohl klingenden sätzen, wie sie früher recht im schwange waren, die aber jetzt glücklicherweise sehr an kurs verloren haben.

Zu dem vom verf. nicht behandelten gegenstande „methoden-künstelei“ bemerke ich folgendes.

Die vollständige darstellung einer methode — mag es sich um hochmoor- oder zuckerrübenkultur, mag es sich um unterricht handeln — wirkt mit ihrer überfülle von einzelheiten in jedem falle leicht erdrückend, zerstreud, „gekünstelt“. Daran lässt sich nichts ändern. Die gegenwärtige sachlage aber legt zweifelsohne erfolgreichen reformern die pflicht auf, solche vollständige schilderung ihrer methode zu veröffentlichen, und den berufsgenossen, die über die lebensfragen unseres faches ein urteil haben bzw. äussern wollen, die pflicht, diese detaillirten darstellungen zu lesen. Der grundgedanken jedoch, auf welche die reform aufbaut, sind nur wenige und sehr einfache, „ungekünstelte“: nicht nur regeln über die sprache, sondern fähigkeit zum regelrechten gebrauch der sprache; erfassung der sprache nicht nur mit auge und feder, sondern ausserdem auch mit ohr und mund; nicht nur übersetzung der autoren, sondern inhaltliche aufnahme und verarbeitung derselben; nicht nur ästhetische und ästhetisirende schriftstellerlektüre, sondern auch einföhrung in volkstum und landeskunde unserer nachbarvölker! Dies sind, meine ich, sehr durchsichtige, grossgehaltene, von jeder künstelei entfernte gesichtspunkte.

Eine sehr glatt sich lesende darstellung der leitenden gedanken der sog. reform findet man u. a. in dem bericht Hübschers über *L'enseignement des langues vivantes*.<sup>1</sup>

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

<sup>1</sup> Eine besprechung dieses berichts durch den gleichen referenten wird im folgenden hefte erscheinen.

D. red.

CHR. EIDAM, *Über gymnasialreform und die reihenfolge der fremden sprachen beim unterricht*. Vortrag, gehalten auf der 20. generalversammlung des bayr. gymnasiallehrervereins zu Nürnberg. 20 s. 8°. München, J. Lindauersche buchhandlung. 1899. M. —,50.

Alle achtung vor einem gymnasiallehrerverein, der ernsthaft daran arbeitet, das gymnasium von innen heraus den heutigen zeitverhältnissen entsprechend umzugestalten! Achtung auch vor dem speziellen fachgenossen, der begriffen hat, dass die neueren sprachen allgemach in die kleine zahl der führenden unterrichtsfächer eingerückt sind, und dass es darum auch dem neusprachlehrer gewissermassen von amtswegen obliegt, bei allen fragen der allgemeinen organisation und orientirung unserer höheren schule ein wohlüberlegtes und vollwichtiges wort mitzusprechen! Eidam hat aber nicht nur dies begriffen, er hat der erkenntnis solcher verpflichtung auch die that folgen lassen, und das in sehr glücklicher weise.

Nicht in der reihenfolge seiner ausführungen, wohl aber thatsächlich geht er von der unbestreitbaren thatsache aus, dass „im allgemeinen heut am gymnasium sehr wenig geleistet wird“, wofür er das zeugnis einwandfreier autoritäten, direktoren und schulräte, beibringt, gleichzeitig an die allgemeine meinung unter seinen zuhörern appellierend. Dazu kommt, so führt E. aus, der weitere und schlimmere umstand, dass viele unserer gymnasiasten den klassischen sprachen gleichgültig, ja widerstrebend gegenüberstehen. Zur heilung zwei so ernster krankheitserscheinungen im leben des griechischgymnasiums weiss E. nur ein mittel der besserung und gesundung vorzuschlagen, das aber erscheint ihm „dringlich geboten“, und zwar ist dies: abänderung des überlieferten unterrichtsverfahrens.

„Es handelt sich dabei wesentlich um das aufgeben der alten abstrakt-grammatischen und übersetzungsmethode.“ Und der kernpunkt der neu einzuführenden methode liegt im „ausgehen vom zusammenhängenden texte der fremdsprache, der auch zur grundlage der grammatischen unterweisung gemacht wird“. Eine zweite hauptforderung ist, „dass nicht zu bald in die fremdsprache übersetzt werde“. Mündliche, an den fremden text sich anlehrende übungen sind von der allergrössten wichtigkeit. Es darf nämlich nicht zu bald aus dem deutschen übersetzt werden, sondern zuerst muss der schüler möglichst viele beispiele in der fremden sprache hören und ins deutsche übertragen. Den wert von übersetzungen ins lateinische für die unteren und mittleren klassen will E., vorausgesetzt, dass dieselben nach neueren, gesünderen grundsätzen geregelt werden, nicht unbedingt bestreiten, für die oberen klassen aber weist er sie auf das entschiedenste ab, woraus sich die konsequenz ergibt, dass „natürlich vor allem die übersetzung ins lateinische als zielleistung abzuschaffen ist“. E. erklärt es mit recht für ein unding, „bei den übersetzungen unserer heutigen gymnasiasten noch ernstlich von ‚wirklicher‘ übersetzung eines ‚wirk-



lichen<sup>1</sup> deutschen aufsatzes ins lateinische zu reden<sup>2</sup>. Und wenn ein rheinischer direktor (O. Jäger) noch davon gesprochen hatte, dass jene übung den schüler zwingt, das schlechthin richtige, das möglichst gute zu finden, sich nicht mit dem halbrichtigen oder zur not richtigen zu begnügen, so tritt E. dem mit grösster bestimmtheit entgegen, indem er Dettweiler (Baumeister, *Hdb. der erz.- u. unterr.-lehre*) zitirt: „Dies passt nicht zu dem nirgends so wenig wie bei dieser übung denkenden schüler. Er kommt in den meisten fällen gar nicht zu dem gefühl, er habe mehr als das halbrichtige. Denn dafür fehlt ihm wieder das, wie wir meinen, vornehmere, nämlich eine breite, verständnisvolle lektüre.“

So viel sätze, so viel wahrheiten. Uns neusprachlehrer aber, die wir allerdings unsere erste anregung zur reform von dem altsprachlehrer Perthes erhalten haben, muss es herzlich freuen, zu sehen, wie treffend und sicher ein spezialkollege von uns die grundsätze unserer reform zum besten des lateinunterrichts am klassischen gymnasium zu verwenden weiss.

Mit gleicher treffsicherheit nimmt E., behufs sicherer basirung einer gesunden reform des altsprachlichen unterrichts, eine alte forderung der neusprachlichen reformer wieder auf, und zwar mit grosser entschiedenheit, ich meine die forderung, dass der fremdsprachunterricht mit einer modernen sprache (dem französischen) einzusetzen hat. Er begründet dieselbe in ebenso kräftiger wie klarer weise, und nur in einem punkte möchte ich einspruch erheben. E. meint nämlich, dass das interesse des sextaners, in bezug auf den man angesichts des sachinhalts der landläufigen lateinischen übungsbücher wohl fragen könne: „was ist ihm Hekuba?“, Frankreich und den franzosen gegenüber leicht durch den hinweis auf den letzten grossen krieg und künftige kriegsgefahr zu wecken sei. Ich aber bin der ansicht, dass gerade wir neusprachlehrer die aufgabe haben, aus gründen nationaler wohlfahrt jene kriegerischen erinnerungen und zukunftserwägungen im herzen des kleinen schülers zurückzudrängen und zu ersetzen durch hinweis auf unsere friedlichen beziehungen zu unseren westlichen nachbarn (hinweis auf die waren, die die kaufleute der gymnasialstadt aus Frankreich beziehen und die fabrikanten in stadt und umgegend eben dahin ausführen u. ä.). Sonst sind alle ausführungen E.s zu diesem punkte gleichfalls schlagend und überzeugend. Zu ihnen rechne ich auch ein in seiner schlichtheit und natürlichkeit überaus prächtiges und höchst zutreffendes wort, das E. aus einem an ihn gerichteten briefe eines bayerischen altphilologen zitirt: „Wie plagen wir die kleinen kerle mit formenlehre und syntax, wie schwer thut sich der lehrer mit der erklärang mancher syntaktischen schwierigkeiten, und wie leicht eignet sich ein reiferer schüler diese regeln an!“

Ich breche meinen bericht hier ab, indem ich aus dem schlusswort des verf. folgende hochbedeutsame mahnung wiederhole, welche mehr als irgend etwas anderes erkennen lässt, dass E. die aufgabe der

höheren schule unserer zeit nicht nur als fachmann, sondern als *schulmann*, als gebildeter mann überhaupt zu erfassen weiss: „*Unsere zeit kann keine blossen buchstabenmenschen brauchen, sie fordert eine gewisse regsamkeit und gewandtheit des geistes, sie verlangt männer mit offenen sinnen, besonders mit offenem auge und ohr. Zu diesem ziele kann, neben tüchtiger körperlicher ausbildung, neben gründlicher pflege der muttersprache, der richtige betrieb der andern modernen bildungsstoffe am gymnasium die schüler führen, und gerade der anfang mit dem französischen würde hier ganz wesentliche dienste leisten.*“

Das sind ganz verwandte klänge wie diejenigen, welche professor Riedler (vgl. technische hochschule zu Berlin) in seiner herrlichen rektoratsrede vom 9. januar d. j. so voll und mächtig anschlug. Ich erinnere nur an den einen satz aus derselben: „*Die jugend muss frühzeitig und nicht erst in den letzten jahren des studiums gelehrt werden, vorurteilsfrei das ganze leben zu erfassen, den blick auch nach aussen<sup>1</sup>, auf die nation, auf die welt zu richten!*“

Ich empfehle Eidams schrift aufs wärmste allen aufrichtigen freunden der schule, gleichviel welcher partei sie angehören mögen. Und ich füge den lebhaften wunsch hinzu, dass die neusprachler recht bald in immer zunehmender zahl anfangen möchten, gleich ihm werththätig mit hand anzulegen, nicht nur zur pflege ihres sonderfachs, sondern auch zur erfolgreichen lösung der grossen aufgaben, welche der schule als erzieherischem gesamtorganismus gestellt sind.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

PH. KUHYF, *Les langues vivantes parlées. 2<sup>e</sup> partie: La Méthode.* Paris, Société d'études scientifiques. 1898. XL u. 368 s. Fr. 6.

Der gedankengang des buches ist in kurzem folgender: Wenn das kind seine muttersprache erlernt, so lassen sich dabei drei stadien unterscheiden. Zunächst weiss es nur die worte, die seine empfindungen und seine wünsche ausdrücken, und es äussert dieselben im augenblick der empfindung oder des wunsches selbst. Später beteiligt es sich an der häuslichen unterhaltung, die weniger in einem austausch von gedanken und urteilen, als vielmehr in dem einfachen, sehr kurzen ausdruck der handlungen und bewegungen der hausgenossen besteht. Drittens endlich kommt die sprache der eigentlichen unterhaltung, die sprache der bücher, der diskussionen. Diesen drei phasen der sprache — der konstatirung der eigenen empfindungen und wünsche, der häuslichen unterhaltung im schosse der familie, der diskursiven unterhaltung — entsprechen in formeller hinsicht der einfache satz, der erweiterte satz und der zusammengesetzte satz. Von den beiden ersten phasen der sprache macht der mensch während seines ganzen lebens fortgesetzt gebrauch; sie sind die basis, auf welcher die sprache der

<sup>1</sup> Sperrungen des redners in der druckausgabe.



diskussion, die sprache der bücher erst erwachsen ist. Für das erlernen fremder sprachen gewinnt man also folgende gesichtspunkte:

1. Man lernt eine fremde sprache nur dadurch, dass man *von sich* spricht.
2. Man spricht im anfang von sich, lediglich um die alltäglichen empfindungen, strebungen, handlungen und thatsachen zum ausdruck zu bringen.
3. Der wesentliche bestandteil dieser ersten sprache des lernenden ist das zeitwort.
4. Die namen der gegenstände und der personen, die den lernenden umgeben, erscheinen als grammatische „ergänzungen“ zu den zeitwörtern, die seine handlungen ausdrücken.
5. Die sprache schreitet vom individuum zur person fort (d. i. vom ich zu den andern).
6. In hinsicht auf die form schreitet die sprache vom einfachen zum erweiterten und zum zusammengesetzten satz, und von da zur sprache der diskussionen, der zusammenhängenden texte, der bücher fort.

Beim fremdsprachlichen schulunterricht sollte man nun ein verfahren einschlagen, das diesen gesichtspunkten gerecht wird. Man sollte zunächst die sprache des ich lehren: kleine, einfache sätze, bloss aus zeitwörtern bestehend — und diese nur in der 1. pers. sing. präsens ind. oder im imperativ —, die die wichtigsten empfindungen und strebungen des Kindes zum ausdruck bringen: „Ich habe hunger, ich habe durst, es friert mich, ich will brot, u. s. f.“ Dann käme die sprache der häuslichen unterhaltung, der unterhaltung in der familie, wo das kind von seinen wichtigsten thätigkeiten spricht, von den gegenständen, auf die sich diese thätigkeiten beziehen, sowie endlich von den hausgenossen (schulgenossen) und deren thätigkeiten: „Ich gehe in die schule; Karl schreibt seinen aufsatz; papa ist gestern angekommen; meine brüder haben neulich himbeeren gepflückt; u. ä.“ Es ist dies das gebiet der durch objekt [vgl. jedoch oben!], adverbiale und attribut erweiterten sätze; das verb erscheint in allen personen und in den einfachen zeiten der vergangenheit und der zukunft. Dieses sprachgebiet sollte man jahrelang sorgfältig einüben, so dass es sozusagen unverlierbares besitztum des schülers wird; und die einübung müsste in der weise geschehen, dass der schüler mit der betreffenden empfindung oder handlung unmittelbar das betreffende wort verbindet, und umgekehrt, mit dem wort die empfindung, die handlung sich vorstellt. —

Es ist schade, dass der verfasser diese seine „methode“ nicht gleich auch im detail ausgearbeitet hat; es hätte dies das verständnis seines buches wesentlich erleichtert.<sup>1</sup> Leider hat er es bei ausführungen

<sup>1</sup> Die lehrbücher des verfassers sind uns nicht zugegangen. D. red.

allgemeinerer art, die sich noch dazu mehrfach wiederholen, bewenden lassen, und so legt man das buch ziemlich enttäuscht aus der hand. Was den wert der neuen methode anbelangt, so kann darüber natürlich nur der versuch in der praxis entscheiden. Ein endgültiges urteil muss also wohl bis dahin aufgeschoben werden. Referent bezweifelt einstweilen nur, dass die der schule für gewöhnlich zur verfügung stehende zeit ausreicht, um in klassen von durchschnittsgrösse, sagen wir von ca. 40 schülern, es so weit zu bringen, dass die schüler die sprache des ich und die der häuslichen unterhaltung sich fest und unverlierbar aneignen. Ausserdem glaubt er nicht, dass der schritt von dieser sprache zu der der bücher so leicht und so einfach ist, wie der verfasser anzunehmen scheint. Man beobachte doch nur, welche mühe den schülern eben dieser schritt in der muttersprache kostet! Referent ist nach wie vor der ansicht, dass das sprechen als hauptziel fremdsprachlichen schulunterrichts unerreichbar und deshalb als solches zu streichen ist — womit aber nicht gesagt ist, dass es in der schule überhaupt nicht betrieben werden soll.

München.

G. HERBERICH.

A. VON RODEN, *Die verwendung von bildern zu französischen und englischen sprechübungen*. Methodische ansichten und vorschläge. Marburg, Elwert. 1899. M. 1,20.

Nach einer sehr ausführlichen und ins einzelne gehenden charakterisierung der anschauungsmethode, der verschiedenen arten ihrer praktischen anwendung, sowie ihrer vorzüge kommt der verfasser, etwas überraschend für den leser, zu dem ergebnis, dass „man sich hüten muss, ihren wert zu überschätzen“, und dass sie für den fremdsprachlichen unterricht doch nicht die geeignete grundlage bildet. Was die anschauungsmethode leisten kann, drückt er s. 36 sehr richtig aus, wenn er sagt: „Nur für den sprachstoff über praktische lebensverhältnisse sind die bilder nutzbar zu machen.“ Im weiteren verlauf seiner ausführungen kommt er auf die wichtigsten und immer noch umstrittenen fragen neusprachlichen schulunterrichts zu sprechen, da übersetzen in die und aus der fremden sprache, den grammatikbetrieb, die durchnahme der grammatik in fremder sprache, u. s. w. Wohlthuend berührt dabei die ruhige art und weise des verfassers, der jede dieser besonderen übungen beim erlernen fremder sprachen nicht nur ihre mängel vorhält, sondern ihnen auch ihre vorzüge lässt. Bezüglich der anschauungsmethode kommt er auf s. 52 zu dem ergebnis, „dass dieselbe nie über die rolle eines bescheidenen, dienenden, mithelfenden gliedes im neusprachlichen unterricht hinauskommen wird, in diesen engeren grenzen aber in der that gutes leisten kann“ — eine ansicht, der referent vollständig beistimmt. Der schluss des buches enthält eine kurze übersicht und besprechung der neueren hilfsmittel für die anschauungsmethode.

München.

G. HERBERICH.



A. BRUNNEMANN, *Les Grandidier*. Für den schulgebrauch hsg. von dr. E. HOFMANN. Mit einem plan von Paris. Leipzig, Paul Spindler. 1900. 135 s. Kart. m. 1,50.

Il y a plusieurs critiques à soulever contre ce petit livre. L'auteur est certes parti d'une excellente idée en déclarant vouloir faire connaître à l'enfant la langue parlée et non écrite des habitants de Paris. Mais le but n'a pas toujours été atteint.

A part quelques incorrections, l'ouvrage présente en général un style franc et coulant, à phrases courtes et précises, avec un grand nombre d'expressions idiomatiques, ce qui devait être dans le système dialogué qui sert de base à l'ouvrage. Mais, si nous considérons la langue en elle-même, nous remarquons que l'auteur, en voulant nous montrer du français familier, est tombé dans un défaut, celui de nous donner du français trop familier. Ce que l'on appelle *umgangssprache*, ce n'est pas la langue plus ou moins «argotique» que l'on parle entre frère et sœur, entre camarades, par exemple; c'est le langage dont on se sert en société, celui que l'on doit employer avec des amis, des connaissances, et c'est cette différence que l'auteur n'a pas su faire. En lisant cet ouvrage, j'ai relevé, surtout dans la première partie (jusqu'à la page 55 environ), beaucoup d'expressions qu'aucun Français bien élevé n'oserait employer en causant. Je n'en citerai qu'une au hasard «comme il tape sur sa maigre haridelle. — Quel drôle de type que ce cocher!» Si nous nous reportons aux notes de la fin du volume, nous trouvons comme traduction «*was für ein drolliger kanz dieser kutscher ist!*», tournure familière en Allemagne, mais aussi peu reçue dans la bonne société que la correspondante chez nous. Et combien d'autres! L'auteur objectera que ce sont deux camarades qui causent. Il est certain que la couleur locale est observée, mais de quelle utilité était-il de donner à l'élève un décalque parfait de cette langue argotique, ou de l'autre langage trivial et faux du peuple, au lieu de faire comme dans la seconde partie du livre, où les personnages parlent tous un langage pur et vrai, d'ailleurs aussi gai et aussi intéressant. Si l'enfant qui lit ce texte va en France, il sera souvent fort embarrassé en voyant les bévues auxquelles l'expose cette soi-disant *umgangssprache*, d'autant plus que l'on cherche en vain, soit dans les notes de la fin du volume, soit dans le vocabulaire un signe quelconque pour indiquer que telle ou telle expression n'appartient qu'au langage familier, et pour mettre en garde contre elle. Qu'on enseigne à l'enfant le français pur, quoique non académique, et il connaîtra assez vite cette langue débraillée s'il va en France.

Quant à la manière dialoguée du livre, si elle présente des avantages, elle offre aussi des inconvénients, entre autres, celui de briser trop la phrase et l'intérêt, et de donner un livre dont le développement n'est ni régulier, ni mesuré.

Le vocabulaire en lui-même contient quelques petites incorrections, mais qui d'ailleurs ne nuisent pas à sa clarté.

Frankfurt a. M.

H. PÂRIS.

1. *Au bord du lac* (E. SOUVESTRE), hrsg. von dr. P. HUOT. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. M. 1. 2. *Contes de ma mère l'Oie* (C. PERRAULT), hrsg. von dr. L. APPEL. München, Lindauer. 1900. M. —,70; kart. —,90. 3. *La Mare au Diable* (G. SAND), hrsg. von E. KEIL. Leipzig, Freytag. 1900. Geb. m. 1,50.

Nous nous trouvons en présence de trois livres bien différents par le contenu et la valeur. 1<sup>o</sup>. Le premier est d'un auteur vraiment peu connu dans la littérature française. Si nous cherchons en effet quelques traces de lui, nous n'en verrons guère que chez St<sup>e</sup> Beuve dans ses *Causeries du Lundi*, et encore le critique parle-t-il du lecteur (il faisait des lectures publiques au Conservatoire de musique) et pas du tout du styliste. Cette abstention, également commune aux autres historiens de la littérature française, n'a, au fond, rien d'étonnant, car M. E. Souvestre ne mérite pas du tout la réputation exagérée qui lui a été faite en Allemagne. Comme contenu, ses historiettes très morales, trop consciencieusement et trop régulièrement morales même, offrent peu de chose. Les personnages qu'il met en scène sont plutôt des fantoches qui se meuvent et parlent sans vivre, se servant tous d'un français dont la correction froide indique le pénible enfantement, et qui pourtant, malgré tout, renferme des phrases comme celles-ci: *le beffroi du château venait porter l'effroi dans la vallée* et tant d'autres. Il serait vraiment à désirer que l'on s'aperçût enfin, en Allemagne, que cet auteur si recherché est à peine considéré chez nous — à peine est encore beaucoup dire —, et que l'on prît pour enseigner le français aux élèves des livres d'une valeur et d'un style réels et appréciés comme tels en France. Quant aux notes et au vocabulaire de M. Huot, ils méritent toute approbation; il est regrettable seulement que ce professeur n'ait pas mis au service d'une autre œuvre sa connaissance de la langue française.

2<sup>o</sup>. Avec les *Contes* de Perrault, nous entrons dans un domaine tout à fait différent. Déjà l'auteur est tout autre. Ses écrits antérieurs avaient témoigné, outre un grand fond de poésie, de beaucoup de qualités littéraires. Les petits contes qu'il disait à ses enfants et qu'il eut plus tard l'idée de publier en 1697 comme si c'était son jeune fils qui les avait composés, sont simples, courants, d'une bonne foi naïve et quelque peu malicieuse. Ils sont tels que nos grand'mères les racontaient autrefois. C'est la gloire de Perrault d'avoir su les faire revivre et de leur avoir donné une tournure si franche et si gaie qu'il semble en les lisant que l'on pourrait en faire autant. Très moraux avec cela, mais d'une moralité avenante, qui ne s'impose pas comme celle de Souvestre, et si modeste qu'il faut souvent la chercher pour



la deviner. Au point de vue pédagogique, il y a dans ces livres un écueil à éviter pour le professeur. Il doit faire remarquer à l'élève que telles tournures, par exemple «donner un bal et en prier toutes les personnes» — «recevoir des lettres dans le chemin» — «faire son compte de sortir d'affaire...», sont vieilles, et il doit les remplacer par les locutions modernes correspondantes pour que l'élève s'habitue à ne pas employer ces tournures surannées dont le charme d'autrefois est perdu. N'avoir pas suivi cette petite règle est le seul défaut à reprocher à M. Appel dans son dictionnaire. Il me semble, en effet, que celui-ci y aurait gagné si, auprès de mots comme «godronner», «poudroyer» avait été donnée une simple petite explication indiquant la date de ce mot et le motif pour lequel il est disparu.

3°. M. Keil fait preuve du plus haut goût dans la littérature française en allant choisir comme objet de son travail la perle de G. Sand *La Mare au Diable*. Ce roman est tout simplement un petit chef-d'œuvre. La préface est peut-être un peu philosophique pour des élèves, car cette contre-partie que l'auteur a voulu faire d'une composition mélancolique de Holbein est un peu ardue pour les cervelles auxquelles s'adresse le livre. Mais quelle ravissante Géorgique nous expose ensuite G. Sand! Une chaste aventure avec quelques incidents, voilà le fond du livre. Un style ravissant, des descriptions vivantes et fidèles, et par dessus tout un charme pastoral, idyllique, pour ainsi dire impossible à juger, tel est l'habillement merveilleux que G. Sand a disposé autour de ses idées. C'est là le vrai modèle des livres à mettre entre les mains de tous pour faire connaître la langue française dans ce qu'elle de beau et de pur. Quel contraste puissant avec ces histoires ternes et sans saveur de Souvestre, et pourtant, combien peu est répandue G. Sand à côté de ce dernier. Il est à espérer que, peu à peu, on arrivera en Allemagne à apprécier les deux à leur juste valeur et à rendre enfin à G. Sand ce qui lui est dû et ce dont a si longtemps joui E. Souvestre. Les remarques qui accompagnent cette édition d'école sont très bien faites, aussi bien la partie concernant les usages locaux, que la partie concernant la technique, et l'auteur a su mettre tous les élèves à même de comprendre ce qui aurait pu les arrêter dans ce roman si profondément français.

Frankfurt a. M.

H. PÂRIS.

*Epoques principales de la littérature française* (herausgegeben von dr. R. ACKERMANN). München, Lindauer. 1900. M. 1,30; kart. 1,50.

Comme le dit M. le dr. Ackermann, le livre qu'il présente aux élèves est tiré des deux volumes des *Leçons de littérature française* de Petit de Julleville, ou pour parler plus exactement, il est copié dans ce précis. Les parties copiées sont naturellement absolument exactes puisque, ainsi que les notes biographiques de la fin du volume, elles sont prises mot pour mot dans l'original. Tout revient donc à voir

si l'auteur de ce volume a eu raison de laisser de côté certains passages entiers de ces leçons de littérature. Je remarque déjà dès le commencement l'omission des chapitres suivants: Chansons de gestes — Poésie historique — Théâtre — La Prose avant 1200 — Thibaut de Champagne — Poésie didactique. Ceci est une omission à la vérité très grave, car, si l'on enlève d'un précis déjà aussi court la naissance et les premiers développements d'un genre littéraire, comment est-il possible à l'élève de saisir les divisions exactes de périodes dont on lui cache le commencement, et l'épanouissement d'une langue dont il ignore les premiers balbutiements? Plus loin, je relève également dans l'original *Le théâtre au XIV<sup>e</sup> siècle* — *Les mystères* — *Charles d'Orléans* — *Villon* — *Marot* etc. etc. . . . qui manquent dans le livre de M. Ackermann et qui sont pourtant assez importants pour ne pas être négligés. Il me semble aussi qu'écarter Pascal — Descartes — La Rochefoucauld — Bossuet, simplifie, il est certain, la littérature, mais n'est pas propre à la faire connaître. Mais il serait trop long de mentionner toutes ces omissions. La littérature de Petit de Julleville est déjà jugée, en France, à cause de son peu de développement, insuffisante pour nos Lycées, et ici, deux volumes de 260 pages se trouvent résumés en 116 pages! La littérature de P. de Julleville a déjà le défaut de ne nous rien présenter de 1850 à nos jours. Ce défaut est pourtant moins grave pour des Français qui, à chaque instant, ont sous les yeux l'histoire de leur littérature moderne. Quelle différence au point de vue des Allemands à qui l'on apprend ainsi à connaître seulement les classiques de peu d'utilité, en laissant systématiquement de côté les modernes nécessaires à l'éducation actuelle. Combien est meilleure la littérature française de M. Junker qui a donné du XIX<sup>e</sup> siècle ainsi que des autres un tableau si précis et si exact! Les extraits de M. Ackermann ne peuvent, au contraire, servir ni pour les élèves peu avancés (ils sont trop complets) ni pour des étudiants, à cause de leur insuffisance. Le seul avantage qu'ils offrent sur tout autre manuel aussi incomplet, c'est d'être écrits en français.

Frankfurt a. M.

H. PARIS.

---

*Le Désastre* (P. ET V. MARGUERITTE), hrsg. von H. BERNI. Leipzig, Freytag, 1900. Preis m. 2. — *Récits de la guerre de 1870—71*, hrsg. von A. KRAUSE. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1898. M. 1.

Nous sommes ici en présence de deux livres concernant la guerre franco-allemande. Quoique le contenu et la manière dont ils sont travaillés soient complètement différents, ils peuvent être pourtant, sur certains points, soumis à la même critique. Comme M. Berni, je n'essaierai pas de voir s'il est désirable d'introduire dans les deux pays,



même dans un but pacifique, des livres sur cette guerre. C'est une question qui a été déjà bien discutée et jamais résolue. En tout cas, un des résultats de l'admission de ces livres de préférence aux autres, c'est de réduire ou plutôt de modifier d'une façon très malheureuse les remarques qui y sont adjointes. En effet celles-ci, au lieu de viser à rendre claires à l'élève certaines parties du style, certaines tournures grammaticales, certaines particularités idiomatiques, deviennent un vrai cours d'histoire contemporaine, intéressant il est vrai, et qui prouve les recherches patientes des auteurs, mais infiniment moins utile à l'élève qu'un peu de grammaire et de philologie. Dans le livre de M. Krause, à l'expression «il est forcé de se porter sur Sedan» je trouve l'histoire de la retraite du 5<sup>e</sup> corps français vers le nord au lieu d'une remarque grammaticale sur l'emploi pronominal du verbe *porter* dans ce sens particulier. Il en est de même de plusieurs autres passages. Telle est la critique que l'on pourrait adresser aux deux livres. Dans *Le Désastre*, M. Berni a fait d'énormes coupures. Il est certain qu'il ne pouvait présenter aux écoles un livre de plus de 500 pages, mais, d'un autre côté, la manière dont il a opéré ses coupures, supprime parfois des descriptions presque tout entières et empêche ainsi de juger ce côté du talent des frères Margueritte et de suivre un développement continu et régulier dans la marche des événements et des caractères.

M. Krause a préféré prendre des extraits séparés de plusieurs auteurs. Mais quels sont les auteurs? Chuquet est un peu sec et bref; d'Hérisson et Halévy sont intéressants, mais chez le second il y a peut-être un peu trop de fantaisie; Bézier n'a pas un style très châtié; les *Lettres d'un Blessé* de M<sup>me</sup> Boissonnas ne sont qu'une partie d'un tout qu'il faudrait avoir en entier pour y prendre de l'intérêt, mais qui présente au moins un style simple et facile; quant à M. Doussaint, il clôt le livre par un aride chapitre d'histoire. Le travail de M. Berni est encore plus attachant, car, malgré ses coupures, il nous présente quelque chose de complet, et non comme M. Krause un assemblage de morceaux qui est pour des enfants, à ce qu'il me semble, sec ou peu intéressant.

Une remarque m'a frappé dans le livre de M. Krause. Dans le texte se trouve la phrase suivante «Il lui paraissait monstrueux qu'un simple soldat osât se plaindre» — — — et aux notes ces mots: «OSÂT; der konjunktiv steht wegen des in MONSTRUEUX liegenden affekts!» Je doute que l'élève comprenne le sens de cette remarque qui a l'air d'introduire dans la grammaire française une nouvelle règle du subjonctif dont l'emploi serait basé sur le sens donné à tel ou tel adjectif. Pour une des seules remarques grammaticales de l'ouvrage, elle me semble peu heureuse.

Frankfurt a. M.

H. PARIS.

MME S. GAGNEBIN, *Sœur Vic.* Für den schulgebrauch herausgegeben von MARGARETHE ALTGELT. I. teil: Einleitung und text. II. teil: Anmerkungen und wörterverzeichnis. Leipzig, G. Freytag. 1899. Beide teile gebunden m. 1,50.

Das vorliegende, in Freytags trefflicher sammlung französischer und englischer schriftsteller erschienene werk ist, wie uns die herausgeberin mitteilt, die verkürzung einer novelle der madame S. Gagnebin, der leiterin eines mädchenpensionates in Lausanne, die in ihren mussestunden in der schriftstellerei ihre erholung findet. Die novelle zeigt auch in der nicht ungeschickten kürzung der herausgeberin, dass madame Gagnebin, die „das glück gehabt hat, glückliche frau und glückliche mutter“ zu sein, verständnis für die kleinen freuden und leiden der kinder besitzt, vor allem liebe zu ihnen. *Sœur Vic* wird gewiss die mädchen unserer ersten und zweiten klassen, für die die bearbeitung bestimmt ist, in ihrer anspruchslosigkeit und opferfreudigkeit entzücken, und kann ihnen als vorbild der dienenden liebe gelten, die sich ganz vergisst und nur für die andern lebt. Die knobengestalten scheinen mir weniger gelungen. Der kränkliche *Tony*, der stark an *Tiny Tim* erinnert, ist rührend gezeichnet, und gewiss werden die jugendlichen leserinnen über seinen tod thränen vergiessen; aber dass der andere bruder, ein frischer, kräftiger junge, einige zeit später auf seinem grabe in tiefem schlaf, trotz strömenden regens mit einem von thränen ganz feuchten taschentuch gefunden wird, ist doch wohl ein wenig übertrieben und erinnert an den seligen Siegwart und das kupfer von Chodowiecki.

So kann denn das buch unbedingt den mädchen in die hände gegeben werden, nicht gerade zu gemeinsamer klassenlektüre — denn die hat in diesen klassen doch zu etwas ernsteren stoffen zu führen —, wohl aber zur privatlektüre oder zu kursorischem lesen, das man allerdings bei unseren so sehr zur flüchtigkeit neigenden mädchen thunlichst beschränken sollte. Das französisch ist leicht und fliessend, ein schöner druck auf ausgezeichnetem papier, daneben ein ausreichendes wörterverzeichnis und wenige anmerkungen in einem ablösbaren anhang sind vorzüge, die bei dieser sammlung allbekannt sind. Einige ausstellungen sind freilich zu machen; eine ziemliche reihe von druckfehlern oder besser von versehen der herausgeberin. Sie sind zwar nicht gerade sinnentstellend oder verwirrend, gehören aber nicht in ein schulbuch; ich füge sie hinzu, damit sie bei einem neudruck beseitigt werden können. Seite 12 *melleux* statt *moelleux*, ebenso *moëlleux* seite 115. *tout-à-fait* mit bindestrichen seite 15 ist nicht vereinzelt, vergl. seite 62, ebenso *tout-à-l'heure* seite 87. Die schreibung *Ester* ohne *h* ist nicht französisch, seite 18; später findet der name sich auch mit *h*, seite 109. Böser sind folgende fehler: *son égoïsme et sa conscience se prenait aux cheveux* seite 30; seite 39, zeile 16, *n'était-ce lui, qu'il y eut d'ailleurs de sa faute ou non, qui avait rempli d'amertume les vieux jours de son*



père, auf derselben seite, zeile 26, dagegen *elle . . . reprit aussi vite qu'elle pût le chemin de son domicile*; *les petit neveux* seite 43, *un signe négativ* seite 44, *sela* seite 46, *sa main si petit et si douce* seite 60, ebenso *une pauvre petit figure* seite 63, *un mauvaise rêce* seite 69, *d'une érainte passionnée* seite 77, *Vic ouvrit de grand yeux* seite 85, *la jolie figure tout blanche* seite 98, *hôpitalaux* seite 129. Auch die interpunktion ist mehrfach ungenau.

Hinsichtlich der anmerkungen kann ich mich auch nicht zufrieden erklären; sie sind teils zu dürftig, teils bringen sie dinge, die nicht hergehören, ja die die lektüre stören. Was soll z. b. der lange exkurs über Lyon zu seite 31, zeile 17? Es heisst da im text, dass ein brief von dort ankommt. Wer die erzählung aufmerksam liest, will doch wissen, was in dem brief steht; dass Lyon das römische *Lugdunum* ist, in zwei (?) teile zerfällt, von denen der eine alt und hässlich ist u. s. w., ist in diesem zusammenhang doch ganz gleichgültig, ja störend und lästig. Ferner was soll zu seite 40, 31–32 *veut pas, peut pas* ohne das *ne* der exkurs darüber, wenn das *pas* fehlt? derartige anmerkungen kann der lehrer machen, wann er es für gut befindet, auch kann das kind auf seine grammatik verwiesen werden. Dagegen hätte wohl *C'est tout comme* seite 14, zeile 2, als starke ellipse erklärt werden können: *c'est tout comme si elle était morte*. Bei *je me fâche pour de Son* seite 16, zeile 19, hätte der hinweis auf seite 22, zeile 25, nicht fehlen dürfen, wo sich das häufigere *pour tout de bon* findet. Zu seite 17, zeile 12, *je pense qu'oui* hätte an das häufigere *je dis que oui* erinnert werden sollen. Die anmerkung zu seite 19, zeile 9 *j'aurais plus encore que je serais quand même décidée à dire non* ist von wenig wert für die schülerinnen, denen der hinweis auf Toblers *Vermischte beiträge* wenig nützen wird. Die einfache erläuterung des sinnes: „selbst wenn ich noch grössere sympathie für ihn hätte (als ich thatsächlich habe), so wäre ich trotzdem entschlossen, nein zu sagen“, gibt mehr als der hinweis auf die anakulothie, einen begriff, der den mädchen fremd bleiben kann. Nicht erklärt ist seite 41, zeile 21, *les petits bons hommes qui . . . en faisaient des leurs*, das doch wohl bedeutet: „sie machten dumme streiche“. (Vgl. Sachs unter *sien*: *il a fait des siennes*, also ohne *en*!)

Im wörterbuch fehlen bei *faire*: *se ~* = „werden“ (seite 15, zeile 8), *faire* = „spielen, sich stellen“, seite 17, zeile 30. Das verb *obséder* ist übersetzt mit „belästigen“; dies passt aber nicht zu seite 47, zeile 21: *l'affreux cauchemar qui l'obsédait*. Ich würde sagen: „der druck, der auf ihr lag, der sie quälte, der quälende gedanke, der sie verfolgte“. *pour* im konzessiven sinne hätte gleichfalls angegeben werden müssen: *le goût des études, pour s'être éveillé plus tard, n'en sera plus solide* = „wenn er auch später erwacht war“ (seite 68, zeile 21). Im wörterbuch steht *aider qn.* aber seite 82, zeile 28, im text *pour lui aider*; das hätte doch des hinweises bedurft. Für *siffloter* und *siffler* seite 89, zeile 19 u. 20,

steht beidemale „pfeifen“. Möchte da nicht die nuance angegeben werden? Etwa: piff so vor sich hin. Das wörterbuch gibt „plein voll“, die anmerkung zu *des larmes plein la voix* seite 92, zeile 27 übersetzt „mit von thränen erstickter stimme“. Was soll das? Viel einfacher „mit thränen in der stimme“. Der hinweis auf *excepté, ci-inclus* u. s. w. hätte die erscheinung klarer gestellt. Die übersetzung von *je me suis bonifiée en vieillissant* seite 123, zeile 20, durch „stärken“ im wörterbuch gibt keinen sinn; es soll heissen: „ich habe mich gebessert“. Freilich ist *se bonifier* = „besser werden“ in beziehung auf personen ungewöhnlich.

Einige andere versehen werden sich bei sorgfältiger durchsicht beseitigen lassen.

Hannover.

LOHMANN.

*Colomba* par PROSPER MÉRIMÉE. Im auszug zum schulgebrauch herausgegeben von dr. Gg. BUCHNER. Mit einem wörterverzeichnis. München, J. Lindauersche buchhandlung. 1899. M. —,80; geb. 1,—.

Bei dem bestreben, der schullitteratur neue<sup>1</sup> stoffe zuzuführen, war es gewiss ein guter griff des herausgebers, indem er den geistreichen Prosper Mérimée mit seiner *Colomba* wählte. Reicht die gestalt auch nicht an die der verführerischen *Carmen* heran, die in Bizets berückender musik ihren triumphzug durch die welt gemacht hat, so passt doch nur *Colomba* für die schule. Unserer weiblichen jugend wird freilich die blutdürstige korsin, deren ganzes sinnen darauf hinausgeht, den bruder zur vollziehung der blutrache zu treiben, wenig zusagen. Die spannende erzählung mit hinterhalt und kampf passt eher für die männliche jugend, für die die kenntnis des korsischen volkscharakters immerhin anregend sein dürfte, da sie sich mit hülfe derselben die gestalt Napoleons, dies gemisch von roheit und genialität, erklären können. Die kürzung der novelle ist geschickt; es bleibt nichts unverständlich. Das französische bedarf der empfehlung nicht. Die wenigen anmerkungen, die sich unter dem text befinden, geben zu ausstellungen keinen anlass. Sie sind auf das nötigste beschränkt. Erklärt hätte noch werden können, seite 16, *un Manton de gros calibre*, doch da es sich um die wahl von flinten handelt, so ergibt sich ja leicht, dass es irgend ein system ist. Auch *mezzaro* auf seite 17 und öfter ist nicht erklärt; aus dem zusammenhang erkennt man darin einen mantel der korsin. Aber es ist zuzugeben, dass beide worte eher hätten erklärt werden müssen als seite 21 *Pietranera* — schwarzfels. Bei *il n'espérait pas qu'en sa faveur elle fût exception à ses habitudes de paresse*, seite 25, hätte wohl darauf aufmerksam gemacht werden müssen, dass

<sup>1</sup> Schon herausgegeben von Schmager (Weidmann), Leitritz (Renger) und B. v. d. Lage (Kühtmann). Vgl. u. a. *N. Spr.* III, 105, wo Gundlach die ausgabe von B. v. d. Lage ablehnt, das werk selbst nur zur privatlektüre zulassen will.



hier das *conditionnel* häufiger ist, der *subjonctif* sich wohl daraus erklärt, dass *espérer* hier als verb des „wünschens“ aufgefasst ist. Dagegen ist es sehr unnötig, bei dem worte *préfet* daran zu erinnern, dass Frankreich in 87 *départements* eingeteilt ist, die ihrerseits in 362 *arrondissements* zerfallen (seite 65). Unklar ist die verwendung des *sternes*, z. b. seite 3, *Il commença un éloge en trois points de son parent*, das weder im wörterbuch, noch in der anmerkung erklärt ist. Was bedeutet hier *en trois points*? Ist das vielleicht in einem kommentar erklärt, der der ausgabe nicht beigelegt ist? Ebenso: *Quant à moi je crus devoir prendre l'air*, seite 48; dies ist aber im wörterbuch unter *air* (= „durchbrennen“, besser „verduften“) erklärt, ebenso *timbré* seite 83, und *condamné*, seite 84.

Druckfehler sind wenig. Ich erwähne *de port eplainte* (*porter plainte*) seite 65.

Druck und ausstattung sind gut. Der preis ist nicht ersichtlich, fehlt auch in dem auf der inneren seite des deckels abgedruckten verzeichnis der im verlag der Lindauerschen buchhandlung erschienenen französisch-englischen klassikerbibliothek. Wann werden endlich die verlagsbuchhandlungen dahin kommen, auf der ersten seite den preis des schulbuches anzugeben?

Hannover.

LOHMANN.

*Grammatiken und übungsbücher.*

1. ALBRECHT REUM, *Französisches übungsbuch für die vorstufe*. 2. aufl. Bamberg, Buchner. 1899. M. 1,20.

Der umfang des buches ist gegen die erste auflage (1895), abgesehen vom wörterverzeichnis, von 54 auf 82 seiten gewachsen; das kommt daher, dass es mit reichlicheren und bestimmteren anleitungen zu schriftlichen übungen versehen ist. Auch hat der verfasser alles in den lehrgang eingearbeitet, was er in seinen unterrichtsstunden an die texte anzuschliessen pflegte. Das buch hat dadurch nur gewonnen. Auf jede lektion folgt ein hinweis auf den grammatischen stoff, dann ein *questionnaire*, über dessen nützlichkeit ich anderer meinung bin als der verfasser, darauf *phrases à compléter*, z. b. *maître-élève*, während in dem dazu gehörigen lesestück steht: *Le maître a des élèves*. Diese *phrases* hätten nach dem ende hin wohl etwas schwieriger gestaltet werden können, da sie der denkhätigkeit des schülers zu wenig zuhelfen. Auch in dem zweiten teile, *premières lectures*, sind zu jedem stücke *exercices* hinzugefügt, sowie *définitions*, d. h. erklärungen neuer wörter nicht durch angabe der deutschen bedeutung, sondern durch französische erläuterung, z. b. *la matinée* = *le temps du point du jour jusqu'à midi*. Diese einrichtung ist sehr nützlich und befähigt den schüler bei zeiten, sich von der übersetzung ins deutsche frei zu machen. Auch die Hölzelschen bilder von den vier jahreszeiten sind berücksichtigt; dabei will ich die *questionnaires* gelten lassen. Das buch ist der beachtung zu empfehlen.

2. G. LACHENMAIER, *Elementarbuch der französischen sprache für die mittleren klassen höherer lehranstalten*. Erster teil. Stuttgart, Neff. 1899. M. 2,80.

Das buch beginnt mit einer 41 seiten umfassenden „lautlehre“; doch ist diese bezeichnung nicht ganz entsprechend; laut und buchstabe gehen durcheinander. So beginnt das „einzelne“ der lautlehre mit den stummen endkonsonanten. Nicht gut ist die gleichstellung der französischen laute, besonders der nasalen, mit den schwäbischen; das gibt im besten falle doch nur annäherungswerte, verleitet aber den schüler dazu, die fremden laute mit den ihm geläufigen zu identifizieren. Zu bemerken ist auch, dass die stimmhaften nicht „weich“, sondern möglichst scharf artikuliert werden. Hervorzuheben war, wenn doch derartige erklärungen gegeben werden sollten, dass die stimmlosen verschlusslaute ohne aspiration gesprochen werden. Das vom verfasser gerügte hässliche betonen der letzten silbe „beim hersagen der konjugationsformeln“ vermeidet man am besten durch satzkonjugiren. Dankenswert ist die hinweisung auf das, was der schwäbische schüler beim aussprechen gewisser laute bezüglich der lippen- und mundwinkelstellung besonders zu beachten hat. Die ausführungen über das fehlen des stimmverschlusses sind für das französische ungenau: nicht nur in vielen fällen findet aufhebung des trennenden vokalansatzes statt, vielmehr ist der vokalansatz im französischen immer ein leiser, d. h. ohne stimmverschluss. Trotzdem ist die vokalische bindung richtig berücksichtigt. Der zweite teil, formenlehre, beginnt mit artikel und substantiv; daher können keine sätze gebildet werden, sondern die französischen und deutschen stücke enthalten nur ganz zusammenhangsloses, z. b. s. 56: „Dem rechtmässigen eigentümer dieses feinen, wohnlichen hauses. — Den miethern der unteren stockwerke. — In den zimmerchen des pfortners unseres wohnhauses“ u. s. w. eine ganze seite lang. S. 62 kommt endlich *a, est, il y a*, s. 77 die konjugation von *avoir* und *être*, s. 90 eine anzahl partizipien, s. 123 der indikativ der drei regelmässigen konjugationen. Die methode ist nicht induktiv; vielmehr ist der gang folgender: erst regeln, dann wortschatz (in lekt. 4 sind 154 wörter zu lernen!), darauf ein französisches lesestück, zuletzt eine übersetzungsaufgabe; so in jeder lektion. Übersetzt wird von anfang an. Der grammatische teil ist fleissig gearbeitet, z. t. aber zu ausführlich, so nimmt der *article partitif* einen sehr bedeutenden raum ein. Auch die lesestücke sind, nachdem endlich s. 123 das verb auftritt, zumeist ganz gut gemacht. Im ganzen aber steht das buch nach seiner methodischen seite nicht auf der höhe des heutigen sprachbetriebes.

3. M. REUTER, *Französische grammatik*. Für höhere lehranstalten bearbeitet nach art einer grammatik in beispielen. 3. aufl. der „hauptregeln etc.“ Stuttgart, Muth. 1899. M. 2,20.

Diese grammatik in beispielen besteht in einer vergleichung des



französischen mit dem deutschen; sie geht von letzterem aus und will lehren, wie übersetzt wird, fasst also nicht die französischen spracherscheinungen in ihrer eigenart auf, sondern nur im unterschied vom deutschen. Das missliche eines derartigen verfahrens zeigt sich gleich in § 1: „das deutsche „so“ mehrdeutig“, wo ganz verschiedenartiges zusammen behandelt wird, bloss weil man im deutschen „so“ sagt; desgleichen in § 2 „so“ ausnahmsweise im nachsatz übersetzt: beispiele: *à peine — que, autant — autant, comme — ainsi*. Ganz hübsch sind dagegen hier die stilistischen andeutungen in den kleingedruckten anmerkungen. Der infinitiv mit *de* steht (§ 51) nach verben, die den genitiv oder akkusativ verlangen; beim blossen infinitiv wird von der bedeutung des regirenden verbs ausgegangen, warum nicht auch bei *de*? An letztere stelle gehören auch die verba des wollens, von denen nur einige den blossen infinitiv regiren, und die verba der affekte. Unrichtig ist, dass das *gérondif*, wenn mit *en*, stets mit akkusativ oder negation stehe; er gibt selbst das beispiel: „*En arrivant devant la porte* —“. Ungeschickt ausgedrückt ist, dass der *subj. prés.* vom indikativ „abgeleitet“ wird, von der form *ils*, wegfall *-nt*. Das buch enthält eine menge stoff, der freilich vielfach phraseologischer und lexikalischer art ist. Den schluss bilden synonyma.

4. A. APY, *Petite Grammaire française pratique*. Gebweiler, Boltze. 1898. M. —, 80.

Obwohl der verfasser über den zweck dieser französisch geschriebenen grammatik kein wort sagt, so scheint sie doch ihrer ganzen anlage nach für die schulen zweisprachiger bevölkerung und ihrem geistigen niveau nach für elementarschulen bestimmt zu sein. Man könnte wohl auch glauben, sie solle in französischen volksschulen gebraucht werden; dem widerspricht aber, dass s. 61 zur erklärung der substantiva mit verschiedenem geschlecht die deutsche bedeutung beigefügt wird. Sonst kommt kein deutsches wort vor, ausser auf dem vorgehefteten zettel mit der druckfehlerverbesserung: „S. 58 schreibt sich (!) *simple* und *complète* ohne *s.*“. Andere druckfehler, wie s. 43 *compliment* statt *complément*, sind stehen geblieben. Das büchlein beginnt mit der erklärung von *mots, syllabes, lettres* (vom laute ist selbstverständlich nicht die rede). Das zahlwort findet unter den *espèces de mot* keine stelle, wohl aber ist das *participe* eine besondere wortart. Unter den regelmässigen verben werden auch die auf *-indre* behandelt, während *servir* etc., sowie *fuir* unregelmässig sind. Es lohnt sich nicht, näher auf einzelnes einzugehen. Für die genannte art der schulen mag das büchlein vielleicht verwendbar sein, darüber habe ich kein urteil; für deutsche und höhere schulen ist es unbrauchbar.

*Schulausgaben französischer schriftsteller.*

1. Von Velhagen und Klasing. Lief. 104: ARTHUR GOOD, *La science amusante*. Herausgeg. von GUSTAV RAMME. 1895. M. —, 75. Lief. 111: *A travers Paris*. Aus originaltexten zusammengestellt von ARNOLD KRAUSE. 1897. M. 1,30. Lief. 115: G. BRUNO, *Livre de Lecture et d'Instruction*. Herausgegeben von FR. AULER. 1898. M. 1. Bausgaben.

104. Das bändchen soll dem zweck dienen, auf erweiterung des wortschatzes auch nach der seite des technischen und wissenschaftlichen hinzuarbeiten. Es enthält recht nette experimente aus dem gebiete der naturwissenschaften: kohäsion und adhäsion, schwerpunkt, wärme, akustik, optik, magnetismus, elektrizität u. dgl. Zum grössten teil freilich sind es spielereien, die ja wohl mit den denkbar einfachsten mitteln auszuführen sind, aber ob die untersekundaner die zu einem wirklich sachlichen verständnis der dabei in betracht kommenden physikalischen vorgänge nötigen kenntnisse besitzen, dürfte bei manchen der versuche doch zweifelhaft sein. Und wer soll die experimente machen? Der lehrer des französischen? Wenn er nicht zugleich naturwissenschaftler ist, könnte ihm manches misslingen. Sollen die experimente überhaupt in der schule gemacht werden? Ist das dann noch französischer unterricht? Ich glaube, dass für letzteren nicht viel dabei herauskommen wird. In dem beigegebenen anhang sind die sachlichen anmerkungen zweckentsprechend, doch waren die vorgänge bei der hochzeit zu Kana wohl als bekannt vorauszusetzen. Dass technische ausdrücke erklärt und übersetzt werden, dagegen lässt sich nichts sagen, aber die wortübersetzungen beschränken sich nicht darauf; es stehen da auch sachen wie *confectionner* „verfertigen“, *mettre le feu à*, *allumette*, *épingle*, *aiguille*, *lame*, *également* und unzählige andere, trotzdem dass noch ein spezialwörterbuch beigegeben ist. Die die versuche erläuternden abbildungen sind anschaulich.

111. Das Paris behandelnde bändchen ist nach den originaltexten verschiedener verfasser zusammengestellt. Die nützlichkeit, ja notwendigkeit der dadurch zu erlangenden kenntnisse wird von niemand bestritten werden. Die auswahl ist gut; vollständigkeit ist selbstverständlich nicht angestrebt worden, indes fehlt nichts wichtiges. Im ersten kapitel finden sich reichlich viel zahlen und namen, die doch nicht behalten werden. Nr. 38, *Parcs*, steht merkwürdigerweise zwischen *finances* und *administration*. Die abbildungen sind vortrefflich. Die sachlichen erklärungen verdienen alles lob, aber, noch mehr als in dem 104. hefte, stehen im anhang zahllose überflüssige wortübersetzungen und noch überflüssigere grammatische anmerkungen; aus der art der letzteren lässt sich nicht schliessen, für welche stufe des unterrichts das heft bestimmt sein soll.

115. Dem auszuge aus dem *Livre de lecture* von Bruno sind einige stücke aus *Francinet* von derselben verfasserin, aus dem *Livre de lecture*



von Masson und aus den *Lectures françaises* von Bataille hinzugefügt. Das buch enthält eine reihe kleiner erzählungen, sowie lektionen über dinge aus dem gesichtskreise und dem leben der knaben. Auf jeden abschnitt folgen fragen. „Sie sind neben den *leçons de choses* der kern des buches.“ Dies zerfällt in drei hauptabschnitte: *Notions usuelles*, *Sciences physiques et naturelles* und *Instruction civique*, und bietet einen hübschen stoff für tertia. Die bilder sind klein und meist unbedeutend; was soll z. b. die abbildung eines blitzableiters auf einem pulverturm, oder vielmehr eines viereckigen gebäudes mit einer stange darauf, und eines kompasses? Die auch hier im anhang vorkommenden massenhaften grammatischen erklärungen und wortübersetzungen sind meist selbst für einen tertianer zu elementar, abgesehen davon, dass sie überhaupt nicht in einen kommentar gehören.

2. *Freytags sammlung*. 1. H. TAINÉ, *Les Origines de la France contemporaine*. Herausgeg. von GUSTAV ROLIN. Leipzig 1899. M. 1,60.

Zu den verschiedenen schulausgaben von Taine kommt hier noch eine neue, welche dem ersten band des gesamtwerkes, dem *Ancien régime*, entnommen ist. Der inhalt ist in sich abgerundet, und der gedankengang erleidet keine unterbrechung. Bezüglich der anmerkungen heisst es im prospekt, dass keine blossen übersetzungen von vokabeln gegeben werden sollen, doch finden sich solche, die recht überflüssig sind, z. b. *prince du sang* („prinz vom geblüt“, doch erfährt man nicht, was darunter zu verstehen ist), *faute de le connaître, réduire à la mendicité, en vacances, être en guerre*. Der herausgeber hat offenbar aus dem auge verloren, für welche klassenstufe die lektüre Taines allein bestimmt sein kann. Die sachlichen anmerkungen sind im ganzen zweckentsprechend, doch sind auch da noch verbesserungen nötig. Zu s. 35 war etwas von der *maison du roi* zu sagen. 42, 10 *grande entrée* „zutritt der kronbeamten“; im text selbst ist es genauer und richtiger angegeben. *Tiers état* war schon s. 11 zu erklären. Die anmerkung zu *apanage* s. 12 ist ungenügend; eine solche fehlt ganz zu *maire, commis, monsieur de Vardes, lord, baronnet, squire, pages*. Zum teil sonderbar ist die aussprachebezeichnung; die begriffe offen und geschlossen sind bei den einzelnen vokalen in verschiedener bedeutung gebraucht. Warum versucht denn heutzutage noch jeder, für sich eine besondere umschrift zu erfinden? Man nehme doch die des *Maître phonétique* an, die doch jetzt wohl allgemein bekannt ist.

2. PIERRE LOTI, *Impressions de voyage*. Herausgeg. von MAX PFEFFER. Leipzig 1899. M. 1,50.

Die hier gegebenen texte zeichnen sich vor mehreren anderen auszügen aus Loti dadurch aus, dass sie nicht nur stimmungsbilder bieten, sondern auch das interesse des schülers durch die geschilderten erlebnisse und begebenheiten wach erhalten. Die auswahl, aus *Maroc, la Galilée* und *Mon frère Yves*, ist sehr ansprechend. Die anmerkungen, die in sachlicher beziehung zu loben sind, leiden darunter, dass vielerlei

grammatische erklärungen und wortübersetzungen vorkommen. Zu *côtes sud* (s. 3) wird gesagt, dass *nord*, *sud* etc. sowohl subst. als adj. sind; wie erklärt sich da der schüler das fehlen der pluralabänderung? In *si j'étais que de vous* (s. 6) ist *de vous* nicht subjekt. Überflüssig sind die übersetzungen von *au plus loin qu'on puisse voir* (s. 7), *qui me dit être la mère* (18), *il joue la surprise* (19), *à tue-tête* (21), *quelles odysées* (68) u. a. Dankenswert sind die karte und die paar abbildungen.

3. *Perthes' schulausgaben*. 13. bdch. DAUDET, *Lettres de mon moulin*.

Ausgewählt und erklärt von O. THOENE. Gotha 1899. M. 1.

Das bändchen enthält einen guten lesestoff für die oberen klassen. Die anmerkungen sind zahlreich und fleissig gearbeitet, doch konnten manche, da die lektüre doch für reifere schüler bestimmt ist, wegleiben, da sie nur übersetzungen bieten, die im wörterbuch zu finden sind oder die der schüler längst kennt, wie *avoir beau faire*, *la chèvre avait qc., il va me manger* = *futur*, *vous regardait*, *grand ouvert*, *à partir de*, *le temps était passé* (mit dem zusatz: „daher être!“), *le lait se fit rare*, *se faire à qc.*, *à 15 lieues* („à zur bezeichnung der entfernungs“), *en dentelles* („en zur bezeichnung des materials“) und viele andere dergleichen. Zu *alpe*, das schon s. 9, 8 vorkommt, steht die erklärungs erst 10, 7. Zu 12, 1 muss es heissen: *tout ce qui est nouveau* (st. *beau*) *est beau*. S. 20 *patois* ist nicht = *dialecte*. Die erklärungs zu *garance* (28) konnte genauer sein, ebenso die zu *Félibres*. Bei Yvetot war Béranger zu erwähnen.

Weilburg.

A. GUNDLACH.

*Jours d'épreuve*. Ein lesestoff zur einföhrung in die umgangssprache und die lebensverhältnisse des französischen volkes. Unter mitwirkung von MARCEL HÉBERT geschrieben von A. BRUNNEMANN. Für den schulgebrauch herausgegeben von E. PITSCHEL. Leipzig, Spindler. 1899. Geb. m. 1,50; wörterbuch —,40.

Das büchlein will das wissenswerte über Paris im gewande einer recht netten erzählungs übermitteln, deren helden wir auf seinen wanderungen und bei seinen erlebnissen begleiten, und bietet in der that eine reiche fülle von belehrungs, während zugleich das interesse des schülers wach erhalten wird. Das französische ist rein und nicht schwer, so dass das buch sich schon in untersekunda lesen lässt. Die anmerkungen bringen ausser einigen übersetzungshilfen nur sachliche erklärungen; erstere konnten überhaupt wegleiben, letztere sind zahlreich und eingehend und bringen alles zum verständnis erforderliche. Ein guter plan von Paris ist beigegeben.

Weilburg.

A. GUNDLACH.



*Hilfsbücher für französische und englische sprechübungen.*

1. DR. EWALD GOERLICH, *Französische und englische vokabularien*. Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1897 fg. 12°. Je m. —,40.  
 I. *Französische vokabularien*: 1. die schule, 2. der herbst, 3. die stadt, 4. der winter, 5. der frühling.  
 II. *Englische vokabularien*: 3. der sommer, 4. der herbst, 5. der frühling.
2. DR. MAX SEELIG, *Methodisch geordnetes französisches vokabularium zu den Hölzelschen anschauungsbildern*. 128 s. 8°. 2. aufl. Bromberg, Ebbecke. 1899. M. —,75.  
 —, *Englisches vokabularium*. 113 s. 8°. 2. aufl. Ebenda. M. —,75.
3. LUCIEN GÉNIN et JOSEPH SCHAMANEK, *Description des tableaux d'enseignement d'Ed. Hölzel*. 64 s. Vienne, Hölzel. M. —,80.
4. PROF. DR. K. DEUTSCHBEIN, *Stoffe zu englischen sprechübungen*. XII, 151 s. Cöthen, Schulze. 1898. M. 1,80.

1. u. 2. Seitdem man in der besprechung von bildern ein geeignetes mittel erkannt hat, die schüler leicht und schnell mit dem wortschatz für die vorkommnisse des täglichen lebens bekannt und vertraut zu machen, sind zahlreiche litterarische hilfsmittel entstanden, die teils methodische anweisungen für die bilderbesprechung geben, teils den auf den bildern dargestellten stoff in dialogischer oder beschreibender form bieten. Zu ihnen haben sich nun noch vokabularien gesellt. Diese sind offenbar aus dem praktischen bedürfnis hervorgegangen, das zeitraubende anschreiben neu gewonnener worte, mehr aber noch das durch kurzsichtigkeit und flüchtigkeit bedingte fehlerhafte abschreiben seitens der schüler zu vermeiden; gegenüber den anderen für die hand des schülers bestimmten hilfsmitteln lassen die vokabularien der behandlung des lehrers die grösste freiheit und den weitesten spielraum. Von diesen gesichtspunkten aus sind die veröfentlichungen von Goerlich und Seelig gewiss mit dank zu begrüssen, und doch würde ihr wert noch weit grösser sein, wenn die den wörtern beigegebene deutsche bedeutung durch eine kurze erklärung in der betreffenden fremden sprache ersetzt wäre. Denn wenn, wie Mangold mit recht fordert, das vokabular im wesentlichen nicht zur aneignung, sondern nur zur befestigung und zur kontrolle des in der klasse verarbeiteten sprachmaterials dienen soll, so wird der schüler der deutschen bedeutung entraten können; er wird sich eben von der stunde her des wortsinnes erinnern und durch die beigegebene erklärung vermittels sinnverwandter wörter oder gegensätzlicher begriffe u. ä. von neuem an sie erinnert werden, während bei der beifügung der deutschen bedeutung die gefahr beständigen vergleichens und rein mechanischer aneignung nur zu nahe liegt und der vorteil direkter sprachaneignung verloren geht. Wie ein solches vokabular zu gestalten sein würde, kann man aus dem vortrefflichen französischen lehrbuch von Weitzenböck wie aus der unterstufe von Reums französischem lehrbuch ersehen.

Bezüglich der äusseren anlage gleichen die vokabularien von Goerlich und Seelig sich darin, dass die einzelnen Hölzelbilder in teile zerlegt und die für jeden teil erforderlichen wörter und wendungen angegeben werden. Bei Goerlich füllt der wortschatz jedes bildes ein besonderes heftchen von 30—40 seiten; er beschränkt sich nicht ausschliesslich auf das sprachmaterial des bildes, sondern berührt auch sprachkreise, die nur in loserem zusammenhange mit der bildlichen darstellung stehen. Was seinen vokabularien einen besonderen wert verleiht, ist der umstand, dass er weniger einzelne wörter als rede-wendungen und sätze bietet, die meist die rechte wortbedeutung aus dem zusammenhange erschliessen lassen. Auch sei noch darauf hingewiesen, dass in den später erschienenen heftchen (die sammlung ist noch nicht beendet) der wortschatz durch einen querstrich auf jeder seite in zwei teile zerlegt wird: die wörter und wortverbindungen oberhalb des striches sind etwa für die erste durchnahme erforderlich, das unter demselben befindliche sprachmaterial kann einer ergänzenden oder erweiternden behandlung vorbehalten bleiben. Im einzelnen sind leider die meisten der bisher erschienenen Goerlichschen vokabularien nicht frei von druckfehlern, zum teil sogar von sprachlichen versehen. Es würde zu weit führen, alles, was in dieser hinsicht zu beanstanden ist, hier aufzuführen; doch mögen einige dem französischen vokabular zum herbstbild entlehnte beispiele als beweis folgen: s. 6 lies *la cigogne* (st. *le*); s. 9 l. *des souliers à boucles* (st. *à bouches*); s. 13 l. *être pieds nus* (st. *pied*); s. 14 l. *un chapeau de feutre* (st. *à feutre*). S. 4 findet sich nach der wendung *les feuilles jaunissent, ils commencent à se faner* (statt *elles*); s. 20 ist wohl der ausdruck *un joug de bœufs* ein germanismus, weder die *Académie* noch *Littre* kennen diese bedeutung von *paar*; s. 22 bedeutet doch *le pont du bateau* nicht die schiffsbrücke, sondern das *deck*! Aus den englischen vokabularien sei auf eine mehrfach wiederkehrende fehlerhafte wendung hingewiesen, die darin besteht, dass der verf. bei infinitivischen wendungen das persönliche possessivpronomen *his* oder *her* statt des unbestimmten *one's* anwendet, z. b. im vokabular zum sommerbild s. 21 *to wipe his forehead*; an anderen stellen findet sich bei körperteilen der bestimmte artikel statt des nämlichen unbestimmten possessivpronomens, z. b. im vokabular zum winter s. 15 *to hold s. th. in the hand* u. s. w. Diese bemerkungen sollen den wert von Goerlichs büchern durchaus nicht herabsetzen. Referent bekennt im gegenteil gern, dass er einige derselben mit erfolg im klassenunterricht erprobt hat.

Seelig hat sich im stoff grössere beschränkung auferlegt und drängt den zu einem bilde gehörigen wortschatz auf durchschnittlich 8 seiten zusammen, mit ausnahme der drei zuletzt erschienenen bilder (stadt, Paris bez. London und wohnung), deren jedes fast die doppelte seitenzahl beansprucht. Der verfasser hält sich eng an die darstellung des bildes; nur bei den vokabeln zu Paris und London hat er eine



reihe historischer bemerkungen eingestreut und am schluss das wissenswerteste dessen, was auf dem bild nicht mit dargestellt werden konnte, kurz zusammengefasst. Die als anhang beigelegten grammatischen und phraseologischen wendungen lassen erkennen, dass der verf. an einen ziemlich frühzeitigen beginn der bilderbesprechung denkt. Bei näherer prüfung des gebotenen wortschatzes sind dem referenten bedanken gekommen, ob nicht die zahl der verben eine zu beschränkte sei, denn in vielen teilen der bilder kommt kaum ein verbum vor. Liegt da nicht die befürchtung nahe, dass die beschreibung etwas zu trocken und einförmig ausfällt, weil der schüler beständig auf *c'est* oder *il y a* angewiesen ist? Auch in den deutschen bezeichnungen finden sich manche auffällige, wohl als mundartlich zu erklärende ausdrücke, wie z. b. engl. vok. s. 35 „leine“ für „zügel“, s. 56 „ein kloben holz“, s. 43 „der plan eines wagens“ für „die plane“. Die brückenweisung s. 79: *keep to the left* würde man doch besser durch „links gehen!“ als durch das wörtliche „haltet euch links“ verdeutschen. Druckfehler sind nur in geringer zahl stehen geblieben. An anstalten, die der bilderbesprechung nur wenig zeit zu widmen haben, werden die Seeligischen vokabulare sich mit nutzen verwenden lassen.

3. Gegenüber den bereits in 2. auflage erschienenen *Conversations françaises* der gleichen verfasser, die für manche schulen zu ausführlich oder zu hoch gehalten sind, soll das vorliegende büchlein eine fortlaufende beschreibung der Hölzelbilder mit ausnahme von Paris liefern. Was wir an den vokabularen von Seelig vermissten, die betonung des verbums, steht hier im mittelpunkt; die verfasser sagen selbst, dass auf das zeitwort, die seele der sprache, ein besonderes augenmerk gerichtet wurde! Die darstellung ist einfach und doch voll abwechslungsung; ein *vocabulaire*, das sich an die beschreibung des auf dem bilde befindlichen anschliesst, berührt dinge, die nicht direkt ersichtlich sind, enthält auch zuweilen sprichwörter und charakteristische redewendungen, jedoch stets unter ausschluss der muttersprache. Das büchlein ist nach inhalt und form geschickt und sehr sorgfältig abgefasst; von druckfehlern sind uns nur zwei aufgefallen: s. 19 l. *gâchette* (st. *gachette*); s. 36 l. *attrape* (st. *attrappe*). Seinen zweck würde es vielleicht noch besser erfüllen, wenn es nicht eine überfülle seltener, das gedächtnis unnütz belastender ausdrücke enthielte.

4. Deutschbeins stoffe zu englischen sprechübungen verfolgen das ziel, dem schüler den für die vorkommnisse und praktischen bedürfnisse des schul- und alltagslebens nötigen wortschatz zu vermitteln. Zu grunde liegt des verfassers systematische konversationschule, die aus der dialogischen in die beschreibende form umgearbeitet worden ist und nunmehr eine art realienbuch bildet, das in anziehender weise das wissenswerteste bietet über schule und kirche, familie, haus, stadt und land, einteilung der zeit, sowie endlich über staat und hauptstadt. Im allgemeinen verfährt der verf. dabei so, dass er von den heimischen

verhältnissen ausgeht und diesen dann die englischen gegenüberstellt. Eine reihe für den täglichen verkehr unentbehrlicher redensarten, die sich nicht gut in die form der beschreibung bringen lassen, wie die gesprächsformeln bei tische, bei besuchen, bei einkäufen, haben als *colloquial phrases* die dialogische form behalten, ähnlich wie in Krons *Little Londoner*, mit dem das buch mancherlei berührungspunkte hat. Der ganze stoff ist in 65 lektionen eingeteilt und eignet sich dadurch sowohl, wie durch die besonders ausführliche darstellung des schul-lebens recht gut zur behandlung im unterricht. Ein anhang gibt ein den einzelnen lektionen entsprechendes verzeichnis der wörter mit deutscher bedeutung; der hierfür vom verf. gewählte ausdrück „englisch-deutsches wörterbuch“ könnte leicht eine falsche vorstellung erwecken! Ferner sind dem buche ein plan von London, eine karte von England, eine stammtafel der englischen könige, sowie 16 abbildungen hervorragender londoner bauwerke beigegeben. Wir stehen nicht an, das buch als recht nützlich und brauchbar zu empfehlen.

Wurzen.

Dr. PAUL LANGE.

ROSCOE ADDISON SMALL, *The Stage-Quarrel between Ben Jonson and the so-called Poetasters*. (*Forschungen zur englischen sprache und litteratur*, hrsg. v. EUGEN KÖLBING, heft I.) Breslau, M. & H. Marcus. 1899. X u. 204 s. 8°. M. 6.

Ein trauriges verhängnis hat die begründung dieser neuen samm-lung begleitet. Kaum hatte der verfasser des vorliegenden ersten heftes sein manuskript der druckerei übergeben, so erlag er einem bösen rheumatischen fieber, und wenige wochen nach dem erscheinen des bandes verschied der herausgeber der forschungen. In Small starb ein junger anfänger, dessen erste gediegene leistung nicht bloss der amerikanischen wissenschaft, sondern überhaupt der englischen philo-logie dereinst einen tüchtigen meister versprechen konnte, in Kölb-ing verlor die anglistik einen ihrer bewährtesten und thätigsten mit-begründer in der vollkraft seines schaffens, einen mann, den Furnivall mit gutem recht im stabe der englischen philologen dem general Zupitza als wackeren obersten zur seite gestellt hat.

Smalls untersuchung beruht durchweg auf selbständigen, sorgfäl-tigen, eingehenden quellenstudien und gibt zum ersten male eine ge-naue und gründliche kritische geschichte jenes vielbesprochenen theaterzwistes elisabethanischer dramatiker, über dessen bedeutung und ausdehnung die meinungen bisher sehr geteilt und unsicher waren, den man meist über gebühr geschätzt hat, wie es auch noch in den letzten grossen werken über den gegenstand, F. G. Fleays *Biographical Chronicle of the English Drama* und J. H. Pennimans *War of the Theatres* der fall ist. Nach einer einleitung über den stand der frage



und die litteratur- und die theaterverhältnisse Englands während der letzten jahre des 16. jahrhunderts beginnt die eigentliche untersuchung, deren gang folgender ist: der verfasser behandelt mit allen mitteln der kritik die in die letzte zeit des streites fallenden bühnenstücke von Ben Jonson, John Marston, William Shakespeare, Antony Monday und Samuel Daniel, d. h. er sucht zunächst die zeit ihrer entstehung und ersten aufführung möglichst genau festzustellen und prüft dann inhalt, wortlaut und charaktere, ob und in welcher weise irgend eine litterarisch-satirische beziehung vorhanden ist; daneben werden an geeigneter stelle auch noch alle die dichter und ihre einschlägigen werke betrachtet, die überhaupt einmal mit dem streite in verbindung gebracht worden sind, wie Lodge, Lyly, Chapman, Henslowe u. a. Daraus ergibt sich folgender gang der ereignisse: der eigentliche beginn des zwistes ist unklar; wahrscheinlich setzt er mit einigen bemerkungen Mondays über Ben Jonson im jahre 1598 ein. Wir kennen diese zwar nicht selbst, können aber die thatsache aus Jonsons angriffen auf Marston in *Every Man in his Humour* und der ersten scene von *The Case is Altered* erschliessen (jan., febr. 1598/9). Im august 1599 greift Marston ein, indem er unter parteinahme für seinen freund Jonson Monday im *Histriomastix* verspottet. Doch dieses stück muss Marston auch Jonson entfremdet haben; denn dieser verhöhnt im februar oder märz 1599/1600 in *Every Man out of his Humour* den früheren freund, worauf der streit äusserst lebhaft wird. Es folgen nun rasch aufeinander Marstons *Jack Drum* 1600, Jonsons *Cynthia's Revels*, Marstons *What you Will* und Jonsons *Poetaster* (Juni 1601). In seinen stücken hat Jonson auch Thomas Dekker mit in den kampf gezogen, der im august 1601 mit dem *Satiromastix* antwortete. Als letztes wort hierauf verfasste Jonson seinen *Apologetical Dialogue*, und um eben dieselbe zeit schrieb Shakespeare *Troilus and Cressida*, worin er sich von überlegenem standpunkt aus über alle lustig macht. Damit ist der streit wenigstens für die öffentlichkeit zu ende, und 1603 waren bereits, wie wir wissen, Ben Jonson und Marston gute freunde. Mit den angeführten namen ist auch die zahl der mitkämpfenden erschöpft; Small behauptet, dass sich auf grund des uns bekannten materials von keiner anderen persönlichkeit, also auch von Daniel nicht erweisen liesse, dass sie irgend welchen thätigen oder leidenden anteil daran gehabt hätte.

Neben diesem hauptergebnis bietet die arbeit auch noch eine ganze reihe anderer wichtiger und lehrreicher thatsachen, so z. b. mehrere genauere und neue datirungen einiger der genannten und noch anderer dramen, sehr inhaltsreiche ausführungen über den *Histriomastix* (s. 67 ff.) und einen sehr schätzenswerten beitrage zur Shakespeareforschung in dem umfänglichen kapitel über *Troilus and Cressida* (s. 139—171). Small hält dieses merkwürdige stück für ein werk Shakespeares, dem zweifel-

los die ausführung der Troilus- und Ajaxgeschichte zufällt, und eines bearbeiters; entstanden sei es ende 1601.<sup>1</sup>

Angenehm und erfreulich wirkt bei dem ganzen buche vor allem auch die streng logische, klar und deutlich fortschreitende darstellung, die den eindruck ruhiger sachlichkeit und grosser zuverlässigkeit hervorruft; so erwächst in dem leser die überzeugung, dass er sich überall, auch da, wo er nicht sofort selbst nachzuprüfen im stande ist, auf den verfasser ruhig verlassen kann.

Breslau.

H. JANTZEN.

G. M. KÜFFNER, *Die deutschen im sprichwort*. Heidelberger doktorarbeit. Heidelberg, Winter. 1899. 93 s. 8°. M. 1,20.

Eine sehr umfassende und lehrreiche, wenn auch nicht ganz vollständige und erschöpfende zusammenstellung der urtheile, welche stammesbrüder und fremde nationen über des deutschen volkes art und eigenschaften, charakter und wesen in sprichwörtlichen redensarten gefällt haben, ist die vorliegende arbeit, auf die der verfasser gewiss viel mühe und arbeit und sicher grossen fleiss verwendet hat. Am schwierigsten ist bei derartigen schriften, abgesehen von der beschaffung des quellenmaterials — das hier benutzte ist auf den ersten sechs seiten verzeichnet — immer die sichtung und anordnung. Küffner macht zwei hauptabteilungen: I. *Die deutschen im sprichwort als gesamtvolk* (s. 11—52); II. *Die einzelnen deutschen stämme* (in alphabetischer reihenfolge). Innerhalb dieser sind dann die gruppen „*günstiges*“, „*ungünstiges*“, „*verschiedenes*“ gemacht, in denen nun die einzelnen eigenschaften und eigentümlichkeiten aufgezählt werden. Der natur des sprichwortes gemäss, das gerade auf diesem gebiete nur zu oft das erzeugnis des hasses, neides und dünkels ist oder tendenziösen bestrebungen dient, überwiegt das ungünstige fast allenthalben; doch fehlt es auch nicht an urteilen, die unbefangener betrachtung entspringen und da auch die guten seiten des charakterisirten volkes nicht ausser acht lassen. — Das reichhaltige büchlein verdient jedenfalls den beifall, der ihm schon von mehreren seiten zu teil geworden ist.

Beiläufig seien hier noch ein paar kleine ergänzungen angemerkt: Unter I B 3 oder 4 wäre wohl das ziemlich häufig gebrauchte französische adj. *tudesque* = „*rauh, plump, ungeschlacht*“ zu erwähnen gewesen. — Zu s. 35, 14 „*frass und völlerei*“ der deutschen vgl. Saxo Grammaticus VI, 201/2 (*ed.* Holder = s. 322 meiner übersetzung) und Arnolds v. Lübeck *Slavenchronik* III, 5 (*M. G. H. Scr.* XXI, 146). — Zu s. 47 (*herabsetzende ausdrücke der amerikaner für die deutschen*)

<sup>1</sup> Vgl. jedoch dagegen die Small noch nicht bekannten ausführungen von Bierfreund, *Shakespeare og hans kunst*, Kopenhagen 1898, s. 233—254, der aus ästhetisch-künstlerischen gründen das stück Shakespeare ganz abspricht.



vgl. auch die bezeichnung *Hessians* (s. jetzt darüber K. Knortz, *Folklorist. streifzüge* I, 416). — Zu s. 66—68 (die hessen und bes. die „blinden“ hessen) vgl. jetzt dieselbe schrift von K. Knortz s. 417 und 418; dort ist auch auf eine eigene arbeit über „die blinden hessen“ von F. Wiesenbach, Hamburg 1891, verwiesen.

Breslau.

H. JANTZEN.

P. PACHALY, *Die variation im Heliand und in der altsächsischen Genesis*. (Schriften zur germanischen philologie, hrsg. von M. ROEDIGER, heft 9.) Berlin, Weidmann. 1899. 118 s. 8°. M. 4.

Nach einigen einleitenden bemerkungen über begriff und begrenzung der variation gibt der verfasser im ersten, besonderen theile seiner arbeit (s. 5—100) eine zusammenstellung der in *Heliand* und *Genesis* sich findenden variationen nach den wortklassen, von denen die substantiva wieder in abstrakta, konkreta und lebende wesen geschieden sind. Bis auf wenige einzelheiten — z. b. die äusserungen über den überflüssigen, nahezu an pleonasmus grenzenden charakter der variation in *Hel.* 5971, *Gen.* 301 (s. 10 no. 13) oder die auffassung von *thahtun endi thagodun*, *thagoda endi tholoda*, *satun endi suigodun* (s. 14 no. 34) als variation — kann man seinem verfahren durchaus beistimmen, wenngleich es in der natur der sache liegt, dass eine scharfe abgrenzung der behandelten wörter und begriffe nicht immer möglich ist. In betracht gezogen ist nur die wortvariation, von der satzvariation ist leider absichtlich abgesehen worden. Unter den allgemeineren ausführungen vor jeder einzelnen nummer finden sich übrigens öfters recht gute bemerkungen, die auch für die ästhetische beurteilung der gedichte und für die altgermanische epentechnik überhaupt von wert sind.

Der zweite, viel kürzere, allgemeine teil ordnet die aufgeführten variationen nach ihrer häufigkeit, gibt dann eine arithmetische übersicht über sie, sowie einen vergleich ihrer anzahl in *Heliand* und *Genesis* und beschäftigt sich endlich mit der frage, ob man auf grund dieser stilistischen eigentümlichkeiten einen schluss auf den bezw. die verfasser der beiden epen ziehen dürfe. Mit recht geht aber hier der verfasser sehr vorsichtig zu werke und enthält sich eines entscheidenden urteils. Immerhin aber ist es beachtenswert, dass die überwiegende verschiedenheit in der art der variationen für die annahme zweier dichter spricht. Nun, hoffentlich beschenkt uns Sievers in nicht allzu ferner zeit mit seiner lang versprochenen arbeit über diesen punkt, die wohl die endgültige lösung bringen wird. — Ein am schlusse beigegebenes alphabetisches verzeichnis der variationen erleichtert die benutzung des nützlichen buches für den, der sich mit dem wichtigen thema in anderen denkmälern oder dialekten oder in weiterem zusammenhange beschäftigen will.

Breslau.

H. JANTZEN.

*Sammlung kurzer grammatiken deutscher mundarten*, herausgegeben von OTTO BREMER. Leipzig, Breitkopf und Härtel. — Band V. *Grammatik der ostfränkischen mundart des Taubergrundes und der nachbarmundarten* von OTTO HEILIG. Lautlehre. 1898. XIII u. 239 s. Preis m. 7,50. — Band VI. *Syntax der altenburger mundart* von OSKAR WEISE. 1900. XII u. 164 s. Preis m. 5.

Das unternehmen, das O. Bremer 1893 mit seiner *Deutschen phonetik* eröffnete, macht rüstige fortschritte. Für seine zweckmässigkeit und gute durchführung sind die beiden letzten, hier vorliegenden bände wieder schöne zeugnisse. Heilig beschreibt die mundarten, die im Taubergrunde, d. h. in seinem mittelpunkte Tauberbischofsheim und den umliegenden ortschaften, oder politisch gesprochen, im nordöstlichen teile des grossherzogtums Baden gesprochen werden. Er eröffnet seine darstellung mit einer sehr eingehenden und genauen phonetischen beschreibung der laute, wobei besonderer wert auch auf die bestimmung des musikalischen satz-, silben- und wortakzents gelegt wird. Den hauptteil des buches nimmt die geschichtliche darstellung der laute ein, die sich zunächst auf die einzelnen laute für sich, dann auf die wichtigsten veränderungen (dehnung, kürzung, nasalirung, kontraktion u. a.) erstreckt; recht dankenswert ist es, dass diese geschichtliche betrachtung wirklich folgerichtig vom mittelhochdeutschen bis zur gegenwart — mit gelegentlichen rückblicken ins althochdeutsche — durchgeführt ist, so dass man thatsächlich ein vollkommenes bild der mundart und ihrer entwicklung erhält. Der dritte teil bietet eine lehrreiche vergleichende übersicht über die verschiedenheiten der einzelnen mundarten des Taubergrundes innerhalb der gesamtgruppe, der vierte teil macht aus dem gegenwärtigen bestande rückschlüsse auf mittelhochdeutsche lautwerte und wortformen. Den schluss bilden mehrere mhd. und moderne, auch volkskundlich wertvolle textproben und ein ungemein sorgfältiges und reichhaltiges wörterverzeichnis. Eine von Bremer entworfene karte leistet dem leser gute dienste.

Wichtiger noch und bedeutender erscheint der VI. band, von O. Weise, weil er ein bisher nur sehr spärlich bedachtes gebiet betrifft. Wenigstens eine zusammenhängende darstellung der gesamten syntax irgend einer mundart hat es bis jetzt noch nicht gegeben, und auch mit unserer kenntnis der mhd. syntax ist es ja bekanntlich noch nicht gerade glänzend bestellt. So ist denn dieser erste anfang Weises freudig und dankbar hinzunehmen. Über ein paar eigentümlichkeiten, die vielleicht auf widerspruch stossen könnten, äussert sich der verfasser selbst. Dass er eine scheidung zwischen bäuerlicher und ungebildeter kleinstädtischer sprechweise nicht vorgenommen hat, ist bei der geringen verschiedenheit beider ohne weiteres zu billigen. Am auffälligsten dürfte es erscheinen, dass alle proben und beispiele in hochdeutscher form gegeben sind; allein man darf dem verfasser auch hier die richtigkeit seiner gründe zugeben, wenn er sagt, die mundartliche



form des einzelnen wortes sei für seinen zweck nebensache, und ausserdem erscheine für unsere heutige gewohnheit ein schriftsprachlicher text noch bei weitem übersichtlicher und leichter lesbar als eine phonetische umschrift. Zudem kann er mit recht auf seine eigene behandlung der altenburger mundart in den *Mitteilungen des geschichts- und altertumsforschenden vereins zu Eisenberg* (1889, 4. heft) verweisen. In der anordnung des stoffes schliesst er sich an J. Ries' schrift *Was ist syntax?* (Marburg 1894) an, sein material entnimmt er in erster linie eigenen beobachtungen und aufzeichnungen, daneben benutzt er aber auch die gesamte mundartliche litteratur Altenburgs von 1524 an bis zur gegenwart. Behandelt sind nur die syntaktischen gebilde ihrer form und bedeutung nach, dagegen sind nicht, wie bei Heilig, auch die nicht unwesentlichen betonungsverhältnisse berücksichtigt.

Breslau.

H. JANTZEN.

*Bonner beiträge zur anglistik.* Herausgegeben von prof. dr. M. TRAUTMANN. Bonn, P. Hansteins verlag. 1898. 1899. 8°.

Bereits anfang 1897 kündigte die verlagshandlung das unternehmen an, dessen vier erste hefte uns zur besprechung vorliegen. Es handelt sich um ein sammelwerk, das in zwanglos erscheinenden heften arbeiten zur englischen philologie, abhandlungen, ausgaben, wissenschaftliche berichte aus allen gebieten des faches bringt, die sich ihres umfanges wegen nicht recht zur veröffentlichung in zeitschriften eignen. Für die anglistik ist dies der erste reichsdeutsche versuch der art; dass solche sammlungen wirklich nutzbringend und zweckentsprechend sind, das zeigen vor allem die erfolge, deren sich ähnliche werke im bereiche der germanischen und romanischen philologie erfreuen, wie etwa die von Weinhold begründeten, jetzt von F. Vogt herausgegebenen *Germanistischen abhandlungen*, die berliner *Acta germanica*, die *Schriften zur germanischen philologie*, herausgegeben von Roediger, die *Berliner beiträge zur germanischen und romanischen philologie*, die von Brandl und Erich Schmidt geleitete *Palaestra* u. a. Auch anglistische arbeiten haben oft genug schon in den heften dieser sammlungen aufnahme gefunden. Dass man schon jetzt dem neuen bonner unternehmen alle anerkennung zollen darf, mag eine übersicht über die bisher ausgegebenen hefte zeigen; das erste erschien 1898, die drei andern 1899.

Heft I, *Kynewulf der bischof und dichter.* Untersuchungen über seine werke und sein leben von M. TRAUTMANN. 123 s. (Preis m. 3,60) ist eine ausserordentlich scharfsinnige und gründliche arbeit des herausgebers selbst, in der er die Kynewulffrage, auf die schon so viele verschiedene und sich widersprechende antworten gegeben worden sind, von neuem angreift und in einer weise löst, dass es schwer sein dürfte, ihm mit wirklichen beweisen entgegenzutreten. Im ersten abschnitt wird nach sprachlichen und metrischen gründen festgestellt, dass zweifellos echt nur die werke sind, in denen Kynewulf durch runen

seinen namen mitteilt, also *Juliana*, *Elene*, *Andreas* und die *Himmelfahrt*, d. h. der mittlere teil des sogenannten *Krist*. Sprache und versbau erlauben ferner die vermutung, dass *Kynewulf* allenfalls noch *Guðlac* *Tod*, *Phoenix* und das *Tierbuch* geschrieben haben könnte, während sie entschieden verbieten, ihm irgend welche andern werke beizulegen, wie dies früher von vielen seiten verfochten wurde. — Im zweiten kapitel gibt Trautmann folgende neue erklärungen der ebenfalls viel umstrittenen runenstellen: in der *Juliana* bilden die drei ersten runen das wort *cyn* ‚geschlecht, menschheit‘, die drei folgenden das wort *ēwu* ‚schafe‘ (nordhumbrisch), die beiden letzten *L* und *F* bedeuten *lic-fæt* ‚leib‘. Im *Andreas* ist *C* = *cearu* ‚sorge‘, *Y* = *ȳst* ‚leidenschaft‘, *N* = *nied* ‚not‘, *W* = *wela* ‚besitz‘, *U* = *unne* ‚gegönntes, habe‘, *L* = *lagu* ‚wege‘, *F* = *feoh* bedeutet den namen der rune und ‚reichtum‘. In der *Himmelfahrt* bedeutet *C* wieder *cyn*, *Y* *ȳst*, *N* *nēod* ‚begierde‘, *W* *wyn* oder *willa* ‚freude‘, *U* *unne*, *L* *lond* ‚land‘, *F* *feoh*. In der *Elene* endlich steht *C* für *ceorl* (oder *cniht* oder *cnapa*) = ‚[junger] mann‘, *Y* für *ȳst*, *N* für *nāð* ‚ansturm, kampfmuth‘, *E* für *eh* ‚ross‘, *W* für *wyn* ‚wonne‘, *U* für *unne*, *L* für *lagu*, *F* für *feoh*. Alle diese einsetzungen passen in den zusammenhang und geben befriedigenden sinn. — Der dritte absatz handelt von der sprache *Kynewulfs* (mundart, lautlehre, formenlehre) und führt den nachweis, dass sie nordhumbrisch ist. — Im vierten abschnitt endlich verfolgt der verfasser den lebensgang des dichters, soweit dies möglich ist, und stellt als hauptsache fest, dass dieser und der geschichtlich nachgewiesene nordhumbrische bischof von Lindisfarena *E* ein und dieselbe person sind. Die historischen thatsachen werden stets klar hervorgehoben, die lücken, die uns die geschichte lässt, werden mit besonnenheit durch vermutungen ausgefüllt, die viel wahrscheinlichkeit für sich haben, eben weil sie sich aufs engste an die historischen verhältnisse anschliessen. *Kynewulfs* werke sind etwa in die zeit von 750—780 zu setzen. — Einige nachträge behandeln ein paar einzelheiten und legen eine vermutung über die zeitliche anordnung der altenglischen gedichte vor.

Heft II ist ein sammelheft im umfange von 192 s. (preis m. 4,80), welches vier arbeiten in sich vereinigt. In der ersten handelt *R. Dohse* über *Colley Cibbers* bühnenbearbeitung von *Shakespeares Richard III.*, indem er ihr verhältnis zum urbild in allen nur irgendwie bemerkenswerten beziehungen klarlegt und dabei auch sprache, versbau und stil gebührend berücksichtigt. — Es folgen dann *Untersuchungen über das altenglische Exodustied* von *G. Mürkens*. Der verfasser weist nach, dass der dichter neben der bibel auch den heiligen *Avitus* als quelle benutzt hat, legt dar, dass das ganze gedicht mit ausnahme der sechsten fitte ein einheitliches werk sei und zwar von einem gelehrten geistlichen herrühre. Die sechste fitte hält er „für ein selbständiges gedicht lehrhafter tendenz, das man *Isaaks opferung* überschreiben könnte“. Die betrachtung von sprache und versbau ergibt, dass die *Exodus* nord-



humbrischen ursprungs und spätestens um 700 entstanden ist. Im schlussabschnitte teilt der verfasser im zusammenhange die stellen mit, an denen er von Wülfers text abweicht. — Den nächsten kleinen aufsatz *Zu Cynewulfs runenstellen* benutzt TRAUTMANN, um nochmals auf einige punkte zurückzukommen, die er schon im ersten hefte berührt hatte. Für die als *unne* aufgefasste *U*-rune erweist er die bedeutung ‚geschenk (gabe)‘. Die *W*-rune in der *Himmelfahrt* fasst er jetzt lieber als *worn* = ‚menge‘, weil diese bedeutung besser in den zusammenhang passt, und endlich schlägt er für die schwierigen verse *El.* 1262/3 eine ansprechende besserung vor. — Den rest des heftes, 70 seiten, nimmt der wichtigste und interessanteste beitrage ein, M. TRAUTMANN, *Berichtigungen, vermutungen und erklärungen zum Beowulf, I. hälfte* (bis v. 1215). Natürlich ist bei einer derartigen arbeit über ein werk, das der kritik so viel freien raum lässt, nicht vorauszusetzen, dass die vorschläge und ansichten eines gelehrten sämtlich die billigung aller andern finden werden; auch Trautmanns untersuchungen bieten hie und da angriffspunkte, aber soviel steht fest, dass seine bemühungen die Beowulf-kritik um ein gutes stück gefördert haben, dass sie manchen schaden ganz oder teilweise heilen, und dass man fortan mit seinen aufstellungen rechnen muss. Es sei übrigens gestattet, hier auch auf Holthausens eingehende anzeige dieser untersuchungen zu verweisen (*Litteraturbl. f. germ. u. rom. phil.*, febr. 1900), an die dieser gelehrte eine ganze reihe wichtiger eigener vermutungen anschliesst.

Heft III. *Cynewulfs wortschatz oder vollständiges wörterbuch zu den schriftten Cynewulfs* von R. SIMONS, IV u. 164 s. (preis m. 6). Dieses buch hat einen bedeutenden praktischen wert. Solche sonderwörterbücher, an denen bislang noch ein bedauerlicher mangel herrscht, erleichtern nicht nur als vorzügliches kritisches hilfsmittel dem gelehrten forscher in sehr vielen fällen ganz erheblich seine arbeit, sie sind auch, vor allem wie im vorliegenden falle bei einem dichter, der sich so vortrefflich zur einföhrung in die betreffende sprache eignet, für den anfänger eine bequeme nützliche einrichtung, zumal die grösseren werke in der regel für studenten zu teuer sind und auch beim gebrauch nicht selten schwierigkeiten machen. Eben mit rücksicht auf solche, die das buch praktisch beim lernen benutzen wollen, wäre es vielleicht zweckmässig gewesen, den wörtern genau ihre flexionsklasse beizufügen und bei den belegstellen auch die angeführten formen grammatisch zu bezeichnen. Das buch umfasst den wortschatz der nach Trautmann zweifellos echten werke Cynewulfs, also *Elene*, *Juliane*, *Himmelfahrt* und *Andreas*, für dessen echtheit die einleitung noch eintritt. Zu grunde gelegt sind die texte aus der *Bibliothek der ags. poesie*.

Heft IV. *Old English Musical Terms* by FRED. MORG. PADEL FORD, XII u. 112 s. (preis m. 3,20). Auch diese zusammenstellung ist eine nützliche und lehrreiche arbeit, die übrigens ebenso wie die ähnlich geartete von Ch. H. Whitman über *The Birds of Old English Literature*

(*Journ. of germ. phil.* II, 149 ff.) von der *Yale University* ausgeht. Padel-ford begnügt sich aber nicht damit, die auf musik und instrumente bezüglichen angelsächsischen vokabeln zu sammeln und zu belegen, sondern er schickt diesem glossar noch eine 62 seiten starke einleitung voraus, die man sehr wohl als einen abriß altenglischer musikgeschichte bezeichnen darf. Besonders anziehend ist der teil, der über die instrumente handelt, und wenn es dem verfasser auch nicht gelingt, volle klarheit in diese schwierige frage zu bringen, so wird man doch seine ausführungen gern und mit vorteil neben Oskar Fleischers vorläufiger behandlung des gegenstandes in *Pauls grundr.*<sup>2</sup> III s. 567 ff. lesen.

Breslau.

H. JANTZEN.

DR. H. ULLRICH, *Deutsche musteraufsätze für alle arten höherer schulen.* Leipzig, Teubner. 1899. Geb. m. 2,40.

Der herausgeber glaubt, es sei nötig, dass den schülern neben den aufsätzen, abhandlungen u. s. w. der lesebücher auch praktische musterstücke für ihre stilarbeiten geboten werden. Er hat deshalb eine sammlung von 88 nummern hauptsächlich aus stilistisch-rhetorischen handbüchern und dispositionssammlungen veranstaltet. Wir finden als verfasser: Wurst, Tschache, Beller mann, Sanders, Rudolph, Sommer, Falkmann, Hartert, Hense, Vockeradt, O. Vogel, F. Beck, Jonas, Menge u. a. Eine anzahl stücke hat U. selbst verfasst; bei vielen andern hat er „änderungen stilistischer natur, auch kürzungen im inhalt“ vorgenommen. Für die auswahl hält sich U. für verantwortlich; für den stil zum teil, für die gedanken „nicht durchweg“. Ich kann mir den nutzen solcher musterstücke, bei denen der hsg. gleich in der vorrede ein gutes teil der verantwortung für inhalt und form ablehnt, nicht sehr gross vorstellen. U. hält offenbar den hergebrachten aufsatzbetrieb für einen so wichtigen bestandteil des unterrichts, dass er ein buch von über 250 seiten für nötig erachtet, um ihm zu hilfe zu kommen.

Ich kann mir denken, dass etwa ein muster für jede gattung ganz gut wirken kann (ähnlich wie Hessel im anhang seines lesebuches einige beschreibungen und eine chrie zur ergänzung liefert); ein dickes buch für diesen zweck scheint mir des guten zu viel. Hier wird der aufsatz selbstzweck. Nach meiner ansicht ist er ein *ergebnis* des ganzen unterrichts, *eins neben anderen*, das an seiner stelle gebührend beachtet sein will, aber nicht zu sehr in den vordergrund treten darf. Die ansicht, der aufsatz sei gewissermassen das höchste, was der deutsche unterricht leiste, vermag ich nicht zu teilen. So viel auch davon geredet und geschrieben worden ist, die *wirklichkeit* bietet ein ganz anderes bild. Und das liegt in der natur der dinge. So lange deutsch nicht mit der ihm gebührenden stundenzahl der *wirkliche* mittelpunkt



des ganzen unterrichts geworden ist, so lange man ihm 2, 3 stunden wöchentlich zuteilt neben 10, 11 französischen und englischen oder 16, 18 lateinischen und griechischen, so lange die schüler mit mühe und not mündlich ein sätzchen oder zwei hervorstottern (wobei der lehrer immerzu einhilft), so lange ist der deutsche aufsatz ein produkt aus konversationslexiken, aufsatz- und dispositionsbüchern, hand- und lehrbüchern, alten heften, der weisheit von vätern, müttern, onkeln, tanten, grossmüttern und älteren schwestern, benebst besprechung in der schule, vorlesen und korrektur des konzeptes u. s. w. u. s. w.; aber die „blüte des deutschen unterrichts“? Na, ich danke. Herr Ullrich meint es gewiss gut; aber er leidet an der krankheit, an der so viele von uns leiden, die als lehrer durch die welt wandeln: er lebt in der welt der lehr- und handbücher, der dispositionen und materialien, der anleitungen und aufsatzregeln. Wie ganz anders sähe er die sache an, wenn er einmal belauschen könnte, was seine schüler sich zu fragen und zu sagen haben, wenn er ihnen ein neues thema gegeben hat! Dafür aber, dass er etwas von Hehn über *Hermann und Dorothea* und von Uhland über die *Nibelungen* gebracht hat, sei ihm manches andere verziehen. Doch indem U. etwas eignes neben Hehn stellt (Hehns ist die „kürzere fassung“), zeigt er so recht, woran es fehlt. Indessen: *de gustibus* —.

F. D.

## KURZE ANZEIGEN.

*Fairy and other Tales*, für die anfangsklassen ausgew. u. hsg. von B. KLATT. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1900. M. 1. (*Engl. Authors*, 76. lief. Ausg. A. Mit anm. unter dem text.)

Inhalt: 5 Grimmsche märchen (*Grimm's Fairy Tales*, London, Routledge), andere aus Mason, *The Old Fairy Tales*, drei von O. Wilde, dazu Andersen u. a., im ganzen 12 nummern. Ich kann dieser mischung keinen geschmack abgewinnen: Dornröschen, Blaubart, der selbst-süchtige riese, der gestiefelte kater, Aschenbrödel, der glückliche prinz, Schneewittchen, die geschichte des tannenbaums, die merkwürdige rakete, die geschichte des kindes, der falsche schilling, Luziens bittgesuch! So viel heterogene stoffe, so viel verschieden-artiges und übersetzungsenglisch, das ist nichts für einen unterricht, der stilgefühl pflegen und inhaltlich zusammengehöriges treiben will.

F. D.

1. *Ausgewählte lieder und sprüche Walthers von der Vogelweide*, übertr. und hrsg. von EDUARD SAMHABER. Leipzig, Freytag, 1900. Geb. m. —,80.
2. *Hans Sachs und andere dichter des 16. jahrhunderts*, hrsg. v. dr. H. DREES. Leipzig, Freytag, 1900. Geb. m. —,80.

3. Goethe, *Faust*. Zweiter teil, hrsg. von dr. H. STEUDING. Leipzig, Freytag, 1900. Geb. m. 1,40.

Die sammlung wird immer erweitert und bringt in nr. 3 einen besonders interessanten versuch, wozu u. a. auch Steuding, *Die behandlung der deutschen nationallitteratur in der oberprima des gymnasiums* (Leipzig, Seemann, 1898) zu vergleichen ist. F. D.

- 
1. RACINE, *Athalie*, ed. H. W. EVE. Cambridge, University Press. 1899. Geb. 2 s.  
 2. HECTOR MALOT, *Remi en Angleterre. A Selection from Sans Famille*, ed. MARGAUT u. E. VERRALL. Cambridge, University Press. 1899. Geb. 2 s.  
 3. JULES VERNE, *Le Tour du Monde en 80 jours. Adapted and edited by LOUIS A. BARBÉ. Siepmann's Elementary French Series*. London, Macmillan & Co. 1899. Geb. 2 s.

Der hsg. von 1. bezieht sich als auf seine wertvollsten hilfen auf Mesnard und „the excellent school-edition of Dr. Martin Hartmann“. Auf 84 seiten text kommen 36 seiten einleitung und 59 seiten anmerkungen. — Zu 2. vgl. *N. Spr.* VI, 537 F. D. über *Remi et ses amis*. Hier liegt die fortsetzung vor. — 3. Auch hierzu vgl. VII, 535ff. Jules Verne wird ja auch bei uns gern gelesen. Der hsg. gibt selbst zu, dass die charakterzeichnung untergeordneter natur ist; er betont den „didactic purpose“ und „the working out of the main plot“. Jules Vernes stil findet er „simple and correct“ und legt besonderen wert auf den grossen reichthum an „words and phrases of every day use“. Ich glaube, das alles und besseres ist in werken zu finden, die ihre handlung nach Frankreich selbst legen, und da heute eine reise um die welt in 80 tagen nichts besonderes mehr ist, so bin ich geneigt anzunehmen, dass die tage dieser tour gezählt sind. F. D.



## VERMISCHTES.

### SACHBOGEN ZUR KULTUR- UND LITTERATURGESCHICHTE.

In weiterem ausbau des von mir auf den neuphilologentagen zu Dresden, Karlsruhe und Wien vertretenen gedankens, das bild mit dem neusprachlichen unterricht zu verknüpfen, sollen im verlage von A. Müller, Fröbelhaus-Dresden, unter dem sammelnamen „*Schefflers sachbogen*“ neue anschauungsmittel erscheinen, die nicht bloss das bild für den unterricht heranziehen, sondern in geeigneten fällen auch zu der wirkungsvolleren plastischen darstellung greifen.

Als probe solch plastischer darstellung dienen die in einer ersten probelieferung vereinten bogen: *Ruelle* (litterarischer salon des XVII. jahrhunderts, meinem lehrer und freunde herrn universitätsprofessor dr. Körting-Kiel) und *Molières bühne* (herrn gymnasialdirektor professor Fritsche-Stettin gewidmet).

Die *Ruelle* wie die *Bühne Molières* sind von mir auf grund verbürgter, zeitgenössischer quellen und neuerer werke bearbeitet. Hierbei wurde für die bühne Molières erstmalig auch das kursächsische komödienhaus zu Dresden aus dem jahre 1664 herangezogen, dessen „innere ansicht“ im ersten bande von Fürstenaus *Geschichte des theaters am dresdner hofe* zu finden ist.

Für die darstellung der *Ruelle* wurden mittheilungen des professor Fehse-Chemnitz benutzt, für anlage und bau der *Bühne Molières* die klassische arbeit professor Fritsches berücksichtigt, sowie winke des geh. baurates Giese, professor an unserer technischen hochschule, und des hofrates Donadini, professor an unserer kunstgewerbeschule.

Die künstlerische ausführung des stoffes lag in den händen des malers Ludwig Dietzer-Dresden, der in dem atelier des professors Donadini seine durchbildung erhalten hat; der druck der sachbogen erfolgte in der lithographischen anstalt von C. Kirst-Leipzig.

Nicht nur der erläuterung der schriftsteller oder vertieften sprechübungen diene *Ruelle* und *Bühne Molières*, wie alle sachbogen überhaupt, sondern vor allem auch der anschauung zur litteratur, kunst- und kulturgeschichte. Spiegeln diese darstellungen doch ein stück höfisch-litterarischen lebens, ein stück sittengeschichte des XVII. jahr-

hunderts; ingleichen geben sie ein klares bild von der architektonisch-dekorativen kunst und der prunkenden tracht jener zeit.

Binnen kurzem wird die gleichfalls vom herausgeber für plastische darstellung bearbeitete und von Ludwig Dietzer bei C. Kirst künstlerisch ausgeführte *Bastille zur zeit der revolution* erscheinen. In bildlicher darstellung sollen folgen *Der orden der ehrenlegion in geschichtlicher entwicklung*; *Die französische fahne*; *Das wappen von Paris*. In weiterer folge sollen u. a. erscheinen in bildlicher darstellung: *Die États généraux vom jahre 1789* (wunsch von professor dr. Fehse-Chemnitz), die *Topographie française*, die anleiten soll zum lesen französischer karten und zur fertigung von kroquis bei der schilderung von ausflügen, lektüre von schlachten u. s. f. In plastischer darstellung: *Ein französisches lager*.

Geplant ist eine ausdehnung der sachbogen auf die „englische und deutsche kultur- und litteraturgeschichte“; in aussicht stehen: *Die bühne Shakespeares*; *Nelsons schiff „Victoria“* (wunsch von prof. dr. Fehse-Chemnitz); *Goethe- und Schillerhaus*; *Das weimarer theater*; *Der glockenguss*.

Den einzelnen sachbogen wird genaue quellenangabe und anleitung zu sprechübungen beigegeben.

Herausgeber und verleger bitten die verehrten herren, ihnen weitere für die herausgabe geeignete stoffe kund zu thun; gleichzeitig auch hinzuzufügen, ob plastische ausführung erwünscht oder bildliche darstellung genügt.

Dresden.

W. SCHEFFLER.

#### REFORM DER FRANZÖSISCHEN ORTHOGRAPHIE.

Wir bringen in nächster nummer einen abdruck des erlasses des französischen kultusministers nebst kommentar, und zwar hoffentlich sowohl von französischer wie deutscher seite. D. red.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

NOVEMBER 1900.

Heft 7.

---

FIELDING UND DIE VERHÄLTNISSE SEINER ZEIT.

(Schluss.)

## 6. Schriftsteller.<sup>1</sup>

Fieldings humor wendet sich meistens nur gegen die handwerksmässigen schreiber. Von ihnen sagt Marplay in *The Author's Farce: The art of writing is the art of stealing old plays, by changing the name of the play, and new ones, by changing the name of the author.* In der scene bei Bookweight sehen wir sie an der arbeit, dort sitzen Dash, Blotpage und Quibble und „dichten“ nach den vorschritten ihres auftraggebers. Ihnen gleicht der autor, den wir in *Amelia*, besonders VIII, 5, kennen lernen. Bondum sagt von ihm: *He is now writing for five or six booksellers, and he will get you sometimes, when he sits to it, a matter of fifteen shillings a day. For he is a very good pen, they say.*<sup>2</sup> Er urteilt über griechische und lateinische autoren, obgleich er ihre sprache nicht versteht. Er ist *low in virtue, sense, learning, birth, and fortune, but by no means low in his vanity.*<sup>3</sup> Sie waren ursache, dass die schriftsteller von manchen hochstehenden persönlichkeiten mit geringschätzung behandelt wurden, so dass Fielding das wort *author* erklärt: *A laughing stock. It means likewise a poor fellow, and in general an object of contempt.*<sup>4</sup>

Solchen skriblern gegenüber war es berechtigt, wenn Fielding wiederholt auf die anforderungen hinwies, die an einen

<sup>1</sup> Vgl. Aronstein a. a. o., s. 344 ff.

<sup>2</sup> *Am.* VIII, 2. — IX, 66.

<sup>3</sup> *Am.* VIII, 10. Bd. IX, 109.

<sup>4</sup> *Cov.-Gard. Journal* 2.

romanschriftsteller und an einen dichter überhaupt gestellt werden müssten. Er verlangt vom dichter genialität, gelehrsamkeit, erfahrung und menschenkenntnis und ein gutes, mitfühlendes herz.<sup>1</sup> Ebenso ruft er ein andermal genialität, humanität, gelehrsamkeit und erfahrung um ihren beistand zu seinem werke an.<sup>2</sup> Während er mit bewunderung die alten, Shakespeare und von nichtengländern besonders Cervantes nennt, in ähnlicher weise auch von Swift, Addison, Pope u. a. spricht, tadelt er andererseits die schwächen mancher dichter in scharfer satire. Namentlich geschieht dies in der *Tragedy of Tragedies*. Unter seinen zeitgenossen sind es besonders Colley Cibber und Richardson, über die er sich wiederholt lustig macht. Sein *Joseph Andrews* war ja anfangs überhaupt nur als ein humoristisches gegenstück zu Richardsons *Pamela* gedacht. Diese gegnerschaft entsprang nicht aus kleinlicher eifersucht oder aus persönlichem hass, sondern aus seiner grundverschiedenen natur und weltanschauung. In Fielding der geniale, leichtsinnige, unbefangene, gutmütige lebemann; in Richardson der empfindende, sittenstrenge, enge pfahlbürger, der sein menscheitsideal in der klügelnden bewusstheit des ehr- und tugendsamen *Sir Charles Grandison* zeichnete. Welch ein schneidender gegensatz!<sup>3</sup> Anders wurde der kampf von Richardson geführt, der Fieldings bedeutung nicht zu würdigen wusste. Voll kleinlicher eifersucht urteilt er in eitler selbstgefälligkeit über *Amelia*: *Captain Booth has done his business. Mr. Fielding has overwitten himself, or rather underwitten; and, in his own journal, seems ashamed of his last piece, and has promised that the same muse shall write no more for him. The piece, in short, is as dead as if it had been published forty years ago as to sale. You guess I have not read "Amelia"? Indeed I have read but the first volume.*

Ich lasse hier einige beispiele von Fieldings humor folgen, soweit er sich auf schriftsteller bezieht, da es sich hier nicht um ausgeführte charaktere, sondern nur um einzelne humoristische bilder und urteile handelt, andererseits auch der humor

<sup>1</sup> *T. J.* IX, 1. Bd. I, 463—466.

<sup>2</sup> *T. J.* XIII, 1. Bd. II, 163/9.

<sup>3</sup> Hettner a. a. o. 436.



oft stark satirisch gefärbt ist. Ebenso werden die folgenden gruppen in der besonderen vorführung des Fieldingschen humors nicht vertreten sein, theils aus denselben gründen, theils weil die humoristische behandlung in die darstellung der verhältnisse mit einfließt, aus der wir seine stellung zu denselben kennen lernen.

In *The Author's Farce* wünscht Scarecrow, dass der buchhändler seine Vergilübersetzung erst lese, damit er sie richtig beurteilen könne, aber Bookweight antwortet:

*No, no, sir, I never deal that way: a poem is a poem, and a pamphlet a pamphlet with me.*<sup>1</sup>

Als Scarecrow bekennen muss, dass er nur seine muttersprache verstehe, fragt Bookweight ihn verwundert, wie er denn Vergil habe übersetzen können, und erhält die antwort:

*Alas! I translated him out of Dryden.*<sup>2</sup>

Ebenso lässt Fielding den autor in *Amelia* sagen, nachdem er eben seine unkenntnis des griechischen und lateinischen erwiesen hat:

*There is no encouragement to merit, no patrons. I have been these five years soliciting a subscription for my new translation of Ovid's Metamorphoses, with notes, explanatory, historical, and critical,*<sup>3</sup> etc.

Von solchen autoren mag Fielding im vorwort zur *Tragedy of Tragedies* wohl sagen:

*I shall adventure to affirm this of the Sentiments of our author; that they are generally the most familiar which I have ever met with, and at the same time delivered with highest dignity of phrase . . . which brings me to speak of his Diction. Here I shall only beg one postulation, viz. That the greatest perfection of the language of a tragedy is, that it is not to be understood . . . for being too high or too low for the understanding.*

Die unkünstlerische, mechanische art zu schreiben ist gegenstand seines scherzes, wenn er sagt:

*The prologue at first was part of the piece itself, but of latter years hath had usually so little connexion with the drama before*

<sup>1</sup> 4, I, 306.

<sup>2</sup> 4, I, 307.

<sup>3</sup> *Am.* VIII, 5. — Bd. IX, 86.

which it stands, that the prologue to one play might as well serve for any other. Those indeed of more modern date, seem all to be written on the same three topics, viz. an abuse of the taste of the town, a condemnation of all contemporary authors, and an eulogium on the performance just about to be represented.<sup>1</sup>

Über inhalt und zweck dieser prologe spricht Fielding sich in der einleitung zu *Don Quixote in England* aus:

*The first twelve lines inveigh against all indecency on the stage, and the last twenty lines shew you what it is. — I can draw but one conclusion from the prologues I have ever seen, that the authors are so sensible of the demerits of their plays, that they desire to set the audience asleep before they begin.*

Auf Colley Cibber bezieht Fielding sich wiederholt. Dieser hatte Fielding in seiner *Apology* bezeichnet als *a broken wit, who had sought notoriety by personal scurrility and abuse of the government*, was nicht bloss eine kräftige erwidernung im *Champion* zur folge hatte, sondern auch in *Joseph Andrews* noch Fielding zu humoristisch-satirischen bemerkungen veranlasste. Nachdem er im ersten kapitel ältere autoren genannt hat, die durch ihre lebensbeschreibungen die geschichte nachahmenswerter charaktere verbreitet haben, führt er fort:

*But I pass by these and many others to mention two books lately published, which represent an admirable pattern of the amiable in either sex. The former of these, which deals in male virtue, was written by the great person himself, who lived the life he hath recorded, and is by many thought to have lived such a life only in order to write it . . . I mean the life of Mr. Colley Cibber . . . How artfully doth he, by insinuating that he escaped being promoted to the highest stations in Church and State, teach us a contempt of worldly grandeur! how strongly doth he inculcate an absolute submission to our superiors! Lastly, how completely doth he arm us against so uneasy, so wretched a passion as the fear of shame! how clearly doth he expose the emptiness and vanity of that phantom, reputation!*<sup>2</sup>

Von Abraham Adams sagt er:

*He did no more than Mr. Colley Cibber apprehend any such*

<sup>1</sup> T. J. XVI, 1. Bd. II, 322.

<sup>2</sup> J. A. I, 1. S. 9.



passions as malice and envy to exist in mankind; which was indeed less remarkable in a country parson than in a gentleman who hath passed his life behind the scenes, — a place which hath been seldom thought the school of innocence, and where a very little observation would have convinced the great apologist that those passions have a real existence in the human mind.<sup>1</sup>

In einer Apostrophe an die liebe sagt Fielding:

Nor the great Cibber, who confounds all number, gender, and breaks through every rule of grammar at his will, hath so distorted the English language as thou dost metamorphose and distort the human senses.<sup>2</sup>

Ähnlich spricht er sich einmal aus, indem er die muse anruft:

Thou who, without the assistance of the least spice of literature, and even against his inclination, hast in some pages of his book, forced Colley Cibber to write English.<sup>3</sup>

In der schilderung des anbrechenden sommermorgens wird der hofpoet mit den gefiederten sängern verglichen:

Aurora now began to show her blooming cheeks over the hills, whilst ten millions of feathered songsters, in jocund chorus, repeated odes a thousand times sweeter than those of our laureat.<sup>4</sup>

Gegen Richardsons Pamela.

Über Pamela sagt Fielding: What the female readers are taught by the memoirs of Mrs. Andrews is so well set forth in the excellent essays or letters prefixed to the second and subsequent editions of that work, that it would be here a needless repetition. The authentic history with which I now present the public is an instance of the great good that book is likely to do, and of the prevalence of example which I have just observed: since it will appear that it was by keeping the excellent pattern of his sister's virtues before his eyes, that Mr. Joseph Andrews was chiefly enabled to preserve his purity in the midst of such great temptations.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> J. A. I, 3. S. 14.

<sup>2</sup> J. A. I, 7. S. 29.

<sup>3</sup> J. A. III, 6. 232/3.

<sup>4</sup> J. A. I, 12. 49.

<sup>5</sup> J. A. I, 1. 9/10.

Um nicht anstoss zu erregen, weigert sich Joseph, in dem zustande, in dem ihn die räuber gelassen haben, die postkutsche zu besteigen:

*. . . so perfectly modest was this young man; such mighty effects had the spotless example of the amiable Pamela . . . wrought upon him.*<sup>1</sup>

Richardsons hohem selbstbewusstsein gegenüber ist es ein feiner ironischer zug, wenn Fielding den namen Pamela als unbekannt hinstellt. Nachdem Barnabas Josephs teils an Pamela, teils an Fanny gerichtete apostrophe überhört hat, geht er zu Tow-wouse hinunter und erklärt, dass Joseph während der ganzen zeit nichts als unsinn-geschwätzt habe.<sup>2</sup> Um Fannys eltern näher zu bezeichnen, sagt der hausirer:

*They had a daughter of a very strange name, Pamela or Pamala; some pronounced it one way, and some the other.*<sup>3</sup>

Gegen ende des romans wird Pamela selbst eingeführt. Aber ihre tugend erscheint nur als berechnete verstellung. Sie ist eitel<sup>4</sup>, so wenig ernst, dass Adams ihr das lachen während der gottesdienstlichen handlung verweisen muss<sup>5</sup>, förmlich<sup>6</sup>, kaltherzig und hochmütig, so dass sie, die selbst aus ärmlichen verhältnissen kommt, es ihrem bruder übel nimmt, dass er ein armes mädchen heiraten will<sup>7</sup>, und herzlos die arme Fanny schilt

*. . . for her assurance in aiming at such a match as her brother.*<sup>8</sup>

Es ist daher Lady Boobys vorwurf wohl berechtigt, die, freilich aus besonderen gründen,

*talked of upstarts and disowning relations who had so lately been on a level with her.*<sup>9</sup>

<sup>1</sup> J. A. I, 12. 47.

<sup>2</sup> J. A. I, 13. 53.

<sup>3</sup> IV, 12. 326.

<sup>4</sup> IV, 6. 291.

<sup>5</sup> IV, 16. 347.

<sup>6</sup> Ebenda 344.

<sup>7</sup> IV, 7. 300.

<sup>8</sup> IV, 11. 322.

<sup>9</sup> J. A. IV, 13. 350.



## 7. Die kritiker.

Auf die kritiker ist Fielding nicht gut zu sprechen. Sie kommen deshalb meist sehr schlecht bei ihm weg. Ausser einzelnen gelegentlichen bemerkungen widmet er ihnen auch ganze einleitende kapitel. Die art, wie er diese überschreibt, und die namen, die er den kritikern gibt, deuten schon an, wie er gegen sie gesonnen ist. *A Crust to the Critics* lautet die überschrift eines kapitels, in dem er sich mit ihnen beschäftigt<sup>1</sup>, *Containing two Defiances to the Critics* die eines anderen<sup>2</sup>, und sie selbst bezeichnet er als *pitiful critic*<sup>3</sup>, *a little reptile of a critic*<sup>4</sup>, *my good reptile*<sup>5</sup>, *that formidable set of men who are called critics*.<sup>6</sup> Nur in der voraussetzung, dass ihr herz vielleicht besser sei als ihr kopf, gönnt er ihnen eine freundlichere bezeichnung, wie *my worthy friend*.<sup>7</sup> Gegen was für eine sorte von kritikern Fielding sich hier wendet, sehen wir aus seinen forderungen, die er in der ersten nummer des *Covent-Garden Journal* an die kritik stellt, wo er sagt:

... rakes, beaux, sharpers, and fine ladies are strictly forbidden, under penalty of perpetual exclusion, to presume to criticise on any works of religion or morality.

In der farce *Eurydice* ist die rede von solchen stutzern, who never were at school, und gleich darauf heisst es: *half the beaux are critics*.

Solchen kritikern gegenüber ist gewiss das selbstbewusstsein des dichters berechtigt, mit dem er sagt:

*This work may, indeed, be considered as a great creation of our own; and for a little reptile of a critic to presume to find fault with any of its parts, without knowing the manner in which the whole is connected, and before he comes to the final catastrophe, is a most presumptuous absurdity.*<sup>8</sup>

<sup>1</sup> T. J. XI, 1.

<sup>2</sup> T. J. VI, 3.

<sup>3</sup> T. J. I, 2. Bd. I, 5.

<sup>4</sup> T. J. X, 1. Bd. II, 1.

<sup>5</sup> Ebenda s. 2.

<sup>6</sup> T. J. XI, 1. Bd. II, 46.

<sup>7</sup> T. J. X, 1. Bd. II, 2.

<sup>8</sup> T. J. X, I. Bd. II, 1/2.

*Reader, I think proper, before we proceed any farther together, to acquaint thee that I intend to digress, through this whole history, as often as I see occasion, of which I am myself a better judge than any pitiful critic whatever; and here I must desire all those critics to mind their own business, and not to intermeddle with affairs which no ways concern them.*<sup>1</sup>

Für einen so offenen, ehrlichen und genialen mann, wie Fielding war, versteht es sich von selbst, dass dies nicht seine meinung gegen jede kritik überhaupt war. Nur der unberechtigten, weil unfähigen kritik gilt das gesagte.<sup>2</sup>

Das amt des kritikers übten vielfach solche aus, die der sache ferner standen. In *A Modern Glossary* erklärt Fielding deshalb das wort *critic*: *Like Homo, a name common to all the human race.*

*The greatest number of critics hath of late years been found amongst the lawyers. Many of these gentlemen, from despair, perhaps, of ever rising to the bench in Westminster-hall, have placed themselves on the benches at the playhouse, where they have exerted their judicial capacity, and have given judgment, i. e. condemned without mercy.*<sup>3</sup>

Nach dieser art zu kritisiren wäre es verzeihlich, wenn manche dem worte kritiker eine entsprechende bedeutung beigelegt hätten, wie Fielding in humoristischer weise annimmt:

*This word critic is of Greek derivation, and signifies judgment. Hence I presume some persons who have not understood the original, and have seen the English translation of the primitive, have con-*

<sup>1</sup> T. J. I, 2. S. 5.

<sup>2</sup> An der zuletzt zitierten stelle fährt er daher fort:

... for till they produce the authority by which they are constituted o give laws to those authors from whose predecessors they originally received them.

Hence arose an obvious, and perhaps an unavoidable error; for these critics being men of shallow capacities, very easily mistook mere form for substance. They acted as a judge would, who should adhere to the lifeless letter of the law, and reject the spirit. Little circumstances, which were perhaps accidental in a great author, were by these critics considered to constitute his chief merit, and transmitted as essentials to be observed by all his successors. T. J. V, 1. Bd. I, 186/7.

<sup>3</sup> T. J. XI, 1. Bd. II, 46.



cluded that it meant judgment in the legal sense, in which it is frequently used as equivalent to condemnation.<sup>1</sup>

Aber das bild des nach dem toten buchstaben urteilenden und verurteilenden richters ist ihm noch zu mild für diese kritiker. Da sie das urteil auch selbst vollziehen, will er sie lieber mit dem henker vergleichen.<sup>2</sup> Und in einem noch ungünstigeren licht sieht er sie, als verleumder<sup>3</sup>; solche nämlich, die ein werk verurteilen, ohne es gelesen zu haben, und solche, die, ohne einzelne mängel bestimmt zu nennen, in allgemeinen schmähenden ausdrücken sich ergehen,

*such as vile, dull, d—d stuff, etc., and particularly by the use of the monosyllable low.*<sup>4</sup>

Von einem wahren kritiker verlangt Fielding ferner, dass

---

<sup>1</sup> Diese art der kritik, die von vornherein darauf ausgeht, zu verurteilen, verspottet Fielding auch an einer andern stelle, wo er von dem nutzen der prologe spricht, mit denen er die eingangskapitel zu den einzelnen büchern seines werkes vergleicht.

*First, it is well known that the prologue serves the critic for an opportunity to try his faculty of hissing, and to tune his cat-call to the best advantage; by which means, I have known those musical instruments so well prepared that they have been able to play in full concert at the first rising of the curtain. The same advantage may be drawn from these chapters, in which the critic will be always sure of meeting with something that may serve as a whetstone to his noble spirit; so that he may fall with a more hungry appetite for censure on the history itself. And here his sagacity must make it needless to observe how artfully these chapters are calculated for that excellent purpose; for in these we have always taken care to intersperse somewhat of the sour or acid kind, in order to sharpen and stimulate the said spirit of criticism. T. J. XVI, 1. Bd. II, 323.*

<sup>2</sup> T. J. XI, 1. Bd. II, 47.

<sup>3</sup> Ebenda.

<sup>4</sup> Ebenda s. 49.

*In reality, to depreciate a book maliciously, or even wantonly, is at least a very ill-natured office; and a morose snarling critic may, I believe, be suspected to be a bad man. — Vice hath not, I believe, a more obnoxious slave; society produces not a more odious vermin; nor can the devil receive a guest more worthy of him, nor possibly more welcome to him, than a slanderer. The world, I am afraid, regards not this monster with half the abhorrence which he deserves. Ebenda s. 49 u. 47.*

er darauf achte, ob die mängel sich nicht in minder wesentlichen teilen finden oder durch grosse schönheiten aufgewogen werden.<sup>1</sup>

8. Gegen die pedantischen abhandlungen der *Royal Society* wendet sich Fielding in den *Philosophical Transactions for the Year 1742 and 1743*, wo er von dem *Terrestrial Chrysipus, Golden-Foot, or Guinea, an Insect, etc.* handelt.<sup>2</sup> Ebenso in der einleitung zu *A Journey from this World to the Next*, wo er von der handschrift sagt:

*I therefore perused this sheet with wonderful application, and in about a day's time discovered that I could not understand it.*

Von demselben blatt sagt ihm der buchhändler: *That it had been likewise shewn to the R—l Society, but they shook their heads, saying, there was nothing in it wonderful enough for them.*<sup>3</sup>

Ein dreibeiniger vogel aber erregt ihr interesse in hohem masse.<sup>3</sup>

9. Spielten bestechungen im rechtswesen, bei der verleiung von stellen und ämtern eine grosse rolle, so wurden sie doch nirgends in so offener und schamloser weise geübt wie bei den wahlen. Gegen diese unsitte wendet sich Fielding besonders in seinem lustspiel: *Don Quixote in England*. Hier sagt der mayor einmal: *When we invite a man to stand, we invite him to spend his money for the honour of his party; and when both parties have spent as much as they are able, every honest man will vote according to his conscience . . . I never gave a vote contrary to my conscience. And it is with a certain way of reasoning, that he that serves me best, will serve the town best, and he that serves the town best, will serve the country best.*

<sup>1</sup> Denn: *Cruel indeed would it be if such a work as this history, which hath employed some thousands of hours in the composing, should be liable to be condemned, because some particular chapter, or perhaps chapters, may be obnoxious to very just and sensible objections. — If we judge according to the sentiments of some critics, and of some Christians, no author will be saved in this world, and no man in the next. T. J. XI, 1. Bd. II, 50.*

<sup>2</sup> Werke VIII, 1 ff.

<sup>3</sup> *A Journey, etc.* IV, 323.



In übereinstimmung damit handelt der polizeidiener in *Joseph Andrews*, der den dieb hat entkommen lassen, und den man deshalb in verdacht hat, dass er sich habe bestechen lassen, denn die leute sagen von ihm:

*that it was his constant maxim, that a wise man never refused money on any conditions; that at every election he always had sold his vote to both parties.*<sup>1</sup>

10. Ein ehrenvolles denkmal hat Fielding in seinen schriften einigen seiner freunde gesetzt. Besonders werden Hogarth und Garrick wiederholt genannt.

*If Mrs. Tow-wouse had given no utterance to the sweetness of her temper, nature had taken such pains in her countenance, that Hogarth himself never gave more expression to a picture.*<sup>2</sup>

Von miss Bridget Allworthy sagt er: *I would attempt to draw her picture, but that is done already by a more able master, Mr. Hogarth himself.*<sup>3</sup>

Neben Shakespeare nennt er ihn in dem ausruf; *O, Shakespear! had I thy pen! O, Hogarth! had I thy pencil!*<sup>4</sup>

Ebenso nennt er ihn neben grössen der antiken kunst: *... nor from Phidias or Praxiteles, if they should return to life — no, not from the inimitable pencil of my friend Hogarth, could you receive such an idea of surprise.*<sup>5</sup>

*Garrick, whom I regard in tragedy to be the greatest genius the world hath ever produced.*<sup>6</sup> Die höchste anerkennung aber zollt Fielding der kunst seines freundes in der scene, in welcher Partridge der Hamlet-vorstellung beiwohnt, besonders auch am schluss, wo Partridge den darsteller des königs für den grössten schauspieler erklärt, und auf Mrs. Millers bemerkung, dass der darsteller Hamlets allgemein für den besten schauspieler gehalten werde, der jemals die bühne betreten habe, mit gering-schätzigem lächeln antwortet:

<sup>1</sup> *J. A.* I, 16. 66.

<sup>2</sup> *J. A.* I, 14. 56.

<sup>3</sup> *T. J.* I, 11. S. 37.

<sup>4</sup> *T. J.* X, 8. Bd. II, 35.

<sup>5</sup> *J. A.* I, 8. S. 33. Ferner *Am.* III, 12 r. s.

<sup>6</sup> *T. J.* VII, 1. 305.

*He the best player! why, I could act as well as he himself. I am sure, if I had seen a ghost, I should have looked in the very same manner, and done just as he did. And then, to be sure, in that scene, as you called it, between him and his mother, where you told me he acted so fine, why, Lord help me, any man, that is, any good man, that had such a mother, would have done exactly the same. I know you are only joking with me; but indeed, madam, though I was never at a play in London, yet I have seen acting before in the country; and the king for my money; he speaks all his words distinctly, half as loud again as the other. — Anybody may see he is an actor.*<sup>1</sup>

Lawrence sagt in bezug auf diese stelle: *Happy the artist whose peculiar excellences have been so appropriately delineated and forcibly conveyed to posterity.*<sup>2</sup>

Auch seiner freunde und gönner Allen und Lyttleton gedenkt Fielding in *Tom Jones* in einer *Invocation*:

*And thou, almost the constant attendant on true genius, Humanity, bring all thy tender sensations. If thou hast already disposed of them all between thy Allen and thy Lyttleton, steal them a little while from their bosoms.*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *T. J.* XVI, 6. Bd. II, 346.

<sup>2</sup> Lawrence a. a. o. 263.

<sup>3</sup> *T. J.* XIII, 1. Bd. II, 169.

Hamburg.

WILHELM HOMANN.



## BERICHTE.

### DIE REFORM DER FRANZÖSISCHEN SYNTAX UND ORTHOGRAPHIE.<sup>1</sup>

Im januar d. j. trat eine vom *Conseil supérieur de l'instruction publique* eingesetzte kommission zusammen, um eine vereinfachung der franz. *syntax und orthographie* anzubahnen. Dieser kommission, deren vorsitz Gaston Paris führte, gehörten an die hh. O. Gréard, Paul Meyer, Henri Bernès, Deschat, Comte, Clairin; der letztgenannte war bericht-erstat-ter. Die arbeit des ausschusses liegt nun vor, und ihre prak-tischen ergebnisse sind, in kurzen sätzen zusammengefasst, vom unter-richtsminister M. Leygues gutgeheissen und als richtschnur für den künftigen gebrauch in *allen öffentlichen schulen und den vom unterrichts-ministerium abhängenden prüfungen* im *Journal officiel* veröffentlicht worden. Diese regeln nebst dem vom 31. juli d. j. datirten dekret sind weiter unten abgedruckt.

Wenn man nun in dem werk des obengenannten ausschusses eine einschneidende, wirkliche reform erwartete, die mit einer reihe alter missbräuche oder missstände gründlich aufräumen sollte, sieht man sich einigermassen getäuscht. Die reform tritt auf in form einer anzahl von allerdings ziemlich belangreichen vereinfachungen und erleichte-rungen, ohne indessen energisch gegen veraltetes oder unbrauchbares front zu machen. Im gegenteil, die kommission ging so schonend vor als möglich, so schonend, dass der wert der gewährten erleichterungen dadurch in frage gestellt werden kann.

Der unterrichtsminister hat das recht, für die ihm unterstellten schulen klipp und klar zu sagen: *Von dem oder jenem termin ab wird so geschrieben und nicht anders.* Eine übergangszeit von einem oder zwei jahren für die schüler der oberklassen, und eine etwas längere

<sup>1</sup> Dass schon vor neun jahren der damalige unterrichtsminister vorschläge zur vereinfachung mancher regeln verlangte, auf die die *Société de réforme orthographique* auch antwortete, und dass die *Académie* zwei jahre später sich — allerdings mit geringer majorität — für ge-wisse vereinfachungen aussprach, jedoch ohne erfolg, ist bekannt.

für die prüfungskandidaten, die der schule entwachsen sind, wäre da wohl genügend. So aber, wie das dekret jetzt gefasst ist, schafft es einen zustand, wie wir ihn in unseren schulen nicht gern sähen. *Es heisst in infinitum: „On tolérera“, und ein termin, von wann ab nur die vereinfachte schreibweise angewandt werden soll, ist nicht bestimmt.* Dies wäre aber jedenfalls höchst wünschenswert; denn für die schule, besonders für die unterklassen, ist in diesen dingen eine feste norm nötig.

Nun dachte ich mir, es sei so aufzufassen, als wolle das ministerium die alte orthographie von selbst aussterben lassen; wenn das junge geschlecht heranwache, werde dann dieses von selbst nach der vereinfachten schreibweise schreiben. Aber als ich die betr. stelle des einführungsdekretes mir genauer ansah, kamen mir bedenken. Ich fragte mich, sollen denn nun eigentlich die *alten* regeln weiter in den schulen gelehrt werden, und sollen die vereinfachten regeln nur *geduldet* bleiben? Mit anderen worten: sollen die alten regeln von den schülern, die sie ordentlich *intus* haben, weiter angewandt werden, die vereinfachten regeln aber den schülern zu gut kommen, die sich nicht mit den alten abfinden können? — Soll also eine orthographie *zweiter klasse*, zum gebrauch für *schwächere*, geschaffen werden?

Hierüber sagt das einführungsdekret:

*Dans les établissements d'enseignement public de tout ordre, les usages et prescriptions contraires aux indications énoncées dans la liste annexée au présent arrêté ne seront pas enseignés comme règles.*

Anfangs glaubte ich aus diesem wortlaut herauslesen zu sollen, dass die alten regeln nicht weiter gelehrt würden. Aber nun hiess es doch stets: *„On tolérera“* . . .; also ist weder die neue noch die alte schreibweise „*contraire aux indications énoncées*“; d. h. es werden *eben die alten neben den neuen regeln gelehrt*, und in der hand des lehrers liegt es, ob die von der regirung beabsichtigten erleichterungen den schülern zu gut kommen oder nicht. Denn wenn auch der lehrer nicht mehr einen fehler rechnen darf: wenn er auf seiner alten regel bestehen will, muss der schüler doch mit, ob er will oder nicht. Dass es an solchen lehrern, die am alten festhalten, nicht fehlen wird, wird sich bald genug zeigen. Aber nicht genug damit, dass praktisch die alten vielfach verzwickten regeln (beispiele s. unten) nicht aufgehoben sind, es treten durch die gestatteten vereinfachungen neue hinzu; denn *man muss doch wissen, wie weit die „tolérances“ gehen*, und nicht alles ist straffrei, was gegen die alten regeln geht. — Dass meine auffassung die richtige ist, bestätigt Brisson, indem er sagt (*Annal. pol. et lit.* 12. 8. 1900): *A partir d'octobre, donc, on enseignera aux élèves les anciennes règles et les nouvelles tolérances adoptées — et les élèves choisiront.* — Diesem wirrwarr müsste möglichst bald ein ende gemacht werden, denn sonst ist das ergebnis der wohlgemeinten „reform“ eine *erschwerung, aber keine erleichterung.*

Für Frankreich war es ja allerdings hohe zeit, dass dem *unwesen*, das mit grammatischen quisquilien getrieben wurde, einigermassen ge-



steuert wurde. In seinem bericht gibt der berichterstatter einige beispiele; er sagt: *Il faut écrire GROSEILLE au singulier dans l'expression DU SIROP DE GROSEILLE, parce que, réduites en sirop, les groseilles ont perdu leur forme; mais il faut écrire GROSEILLES au pluriel dans l'expression DES CONFITURES DE GROSEILLES DE BAR, parce que, dans ces confitures, les groseilles restent entières.* Und manche diktatbücher wimmelten von solchen haarspaltereien. —

Was nun die vereinfachung der orthographie anlangt, so wird manchem das hier gebotene als zu gering, das vorgehen der kommission als allzu konservativ erscheinen. Es liegt ja nahe zu verlangen, dass, wenn einmal an das bestehende gerührt werden soll, man auch gründlich aufräume. Leider ist aber die zeit für die durchführung einer rein phonetischen schrift noch nicht gekommen. Wie viel zeit und arbeitskraft würde bei allen kulturvölkern gespart werden, wenn man einmal eine einheitliche phonetische schrift, d. h. die gleichen zeichen für die gleichen laute in allen kultursprachen einführen könnte. Wie viel zeit verlieren z. b. die englischen kinder infolge der *historischen* orthographie ihrer sprache! Und erst die ausländer, die englisch lernen! —

Aber will man von einer so radikalen reform der schreibung absehen, so hätte ganz wohl die schreibung angenommen werden können, deren sich z. b. Paul Passy in einigen seiner bücher bedient. Auf den ersten blick wird man stutzen bei zeilen wie den folgenden: *J'espère que ça suffira pour assurer à mon livre, sous sa nouvelle forme, l'accueil bienveillant qu'il a reçu dans sa première et sa deuxième édition;* aber sehr bald liest man diese schreibung ohne alle mühe. — Aber statt auch in dieser richtung bestimmt einen schritt vorwärts zu gehen, blieb die kommission der alten orthographie im wesentlichen treu und begnügte sich, die ärgsten auswüchse der tüftelnden schulmeisterei zu beschneiden.

Von den reformen, die uns besonders interessiren, sind einige schon lange von guten schriftstellern vorweggenommen worden, wie die weglassung von *ne* nach den affirmativen ausdrücken der furcht, nach *douter*, *empêcher* u. s. w. Am wichtigsten ist ohne zweifel die konzession (es wäre besser, man könnte sagen die *regel*) von der unveränderlichkeit des part. pass. in verbindung mit *avoir* oder einem reflexiven verbum. Diese eine vereinfachung kann im grammatischen unterricht zu einer ausserordentlichen zeitersparnis führen. — Freilich wird mancher pedant jammern, dass man dann nicht mehr unterscheiden könne: *la dame que j'ai vue peindre* und *que j'ai vu peindre*. Aber man bedenke bloss, dass man auch mündlich — selbst in sorgfältigster sprache — beide sätze nicht mehr unterscheidet; denn die alte regel, dass *vue* einen längeren vokal habe als *vu*, wird in Frankreich längst nicht mehr beobachtet; in der Schweiz und in Belgien allerdings findet sich dieser unterschied noch als ein von der schule gepflegter archaismus.

Wie wir oben gesehen, sind die einföhrungsbestimmungen für die reformen nach unseren begriffen mehr als milde; sie lassen sogar das alte neben dem neuen bestehen. Wenn die kommission mit dieser auf die spitze getriebenen bescheidenheit und selbstverleugnung etwaige angriffe zu entwaffnen hoffte, so hat sie sich indessen getäuscht. Dass ein unterrichtsminister, wenn auch im verein mit einigen der bedeutendsten philologen, es wagen durfte, über die geborene und geschworene hüterin der sprache, die *Académie*, hinweg sprachliche neuerungen einzuföhren, musste eine grosse zahl der unsterblichen schwer kränken. Und schon am 1. september erschien der herausgeber der *Revue des Deux Mondes*, Brunetière, wie Gaston Paris, mitglied der *Académie*, auf dem plan mit einem ungewöhnlich scharfen angriff auf die reformen (*R. d. D. M.* 1. 9. 1900).

Bei der einflussreichen stellung Brunetières und angesichts seiner grossen verdienste um die litteraturgeschichte Frankreichs ist es wohl zu entschuldigen, wenn ich einige stellen seiner kritik hier anführe.

Brunetière fühlt selbst, dass er die heftigkeit seines angriffes motiviren muss. *On dira peut-être à tout cela: «Mais, vraiment, ces questions ont-elles tant d'importance et valent-elles qu'on s'échauffe si fort à les discuter?» Nous le croyons, pour notre part; ... et nous avons, pour le croire avec nous, tous ceux qui savent ce qu'une langue a de liaisons, diverses et multiples, infinies et profondes, avec la «mentalité» d'un grand peuple. La «mentalité» anglaise se transformerait à parler français, et réciproquement ...* Dabei übersieht aber der sonst so scharfsichtige dialektiker ganz, dass durch diese reformen absolut kein fremdsprachliches element in die französische sprache eingeföhrt wird, ja dass in manchen fällen nur das gute alte, echte französisch wiederhergestellt wird, wie dies z. b. durch die weglassung des *ne* nach *craindre* der fall ist.

Auch die fakultative unveränderlichkeit des *part. passé* in den fällen, wo es mit *avoir* verbunden bis jetzt verändert wurde, entspricht dem sprachgebrauch der klassiker, bei denen die zahl der so unveränderten partizipien nicht gering ist. Brunetière weiss dies selbst besser als viele andere; er gibt sogar die folgenden beispiele, damit man ihn ja nicht der unwissenheit zeihe:

*Là, par un long récit de toutes les misères  
Que pendant notre enfance ont enduré nos pères.*

(Corneille.)

*Je verrai les chemins encor tout parfumés  
Des fleurs dont, sous ses pas, on les avait semés.*

(Racine.)

Aber statt aus dem mangel an übereinstimmung bei den klassikern zu schliessen, dass hier die kommissionsbeschlüsse zu billigen sind, will er, dass, ehe man irgend einen beschluss fasse, zuerst ein *Traité*



*du participe* auf historischer grundlage ausgearbeitet werde, auf grund dessen erst dann eine entscheidung möglich sei! Und die vorschrift selbst, wonach das *part. passé* in den angegebenen fällen unverändert bleiben darf, persiflirt Brunetière durch folgenden satz: *Dans tous les cas où l'on interrogera les candidats sur le cours de la Seine, on tolérera qu'ils ne sachent ni où elle prend sa source, ni les contrées qu'elle traverse, ni les affluents<sup>1</sup> qu'elle reçoit, ni même en quel point de nos côtes elle se jette à la mer.* — Dieser ton gibt uns einen vorgeschmack dessen, was die gegnerische kritik noch bringen wird, und allem anschein nach wird die reformfrage zur parteifrage: die nationalisten dagegen, die republikaner dafür. —

Noch ein punkt des Brunetièreschen artikels sei hervorgehoben. Für Brunetière ist die sprache ein *kunstwerk*, an dem nichts willkürlich geändert werden darf; dass die sprache das mittel sei, sich gegenseitig seine gedanken mitzuteilen, sich verständlich zu machen, kommt bei ihm an letzter stelle. Sogar am *äusseren*, am *äusserlichen* will er nichts geändert wissen: die „graphie“, die *herkömmliche äussere form* der worte, ist ihm etwas *sehr wesentliches*. *«Il est évident que ces vers d'Hugo:*

*Un frais parfum sortait des touffes d'asphodèle,  
Les souffles de la nuit flottaient sur Galgala,*

*ne seraient pas ce qu'ils sont, s'ils étaient ainsi modifiés:*

*Un frai parfum sortait dès toufes d'asfodèle,  
Les soufles de la nuit flotaient sur Galgala.»*

Dass auch hier Brunetière weit übers ziel hinausschiesst, ist sofort klar. Lesen wir denn heute Corneille, Racine, Voltaire in der orthographie, in der sie schrieben? Welches andere gewand soll die sprache tragen, als das, das ihr die herrschende orthographie gibt, und warum sollte diese herrschende orthographie denn von jetzt ab unverändert bleiben, wenn sie sich doch von jahrhundert zu jahrhundert immer noch geändert hat? Und warum soll uns das *-ait* der imperfekt-endung, das vor mehr als 100 jahren das *-oit* ersetzte, als selbstverständlich in Corneilles und Racines versen erscheinen und ihrer schönheit keinen abbruch thun, dagegen *flotaient*, das doch die aussprache besser darstellt als *flottaient*, uns als unzulässig gelten? Dabei vergisst Brunetière ganz, dass auch er gegen die *graphie* sündigt, wenn er der in seiner zeitschrift hergebrachten orthographie zuliebe: *les habitants* schreibt. Die orthographie muss fortschreiten, so gut wie die aussprache. Wollte jede generation die gewohnte graphie respektiren, so schrieben wir in 1000 jahren noch wie heute. Und geht die *Académie* hier nicht mit nachdruck voran, so darf sie sich nicht beklagen, wenn eben andere reformiren, auch ohne und gegen sie. —

<sup>1</sup> Orthographie der *Rev. d. D. M.*

Sein urteil über die reformsätze fasst Brunetière zusammen in die worte: *Sunt mala, sunt bona quædam, sunt mediocria plura.*

Zum schluss aber kommt sein ganzer groll über das vorgehen der regirung und des reformausschusses zum durchbruch: *Mais ces tolérances, et d'autres encore, fussent-elles toutes justifiées, il resterait qu'elles ont été proposées sans droit par une assemblée qui n'avait aucun titre pour cela* — denn nur der *Académie* kommt das recht zu, änderungen am herrschenden sprachgebrauch zu dekretiren —; *que cette assemblée le sait bien; et la preuve en est dans le biais qu'elle a pris de prétendre «qu'elle ne voulait point du tout légiférer en matière de langage . . . mais seulement introduire dans les examens une tolérance large et intelligente,» ce qui est se moquer du monde; — que, s'il y a lieu de simplifier la syntaxe ou de réformer l'orthographe, il est inadmissible que cette simplification ou cette réforme soient réglées par les exigences de l'école primaire; — qu'il y a quelque chose de barbare à défigurer ainsi la physionomie de nos textes classiques, pour complaire aux familles de quelques candidats fonctionnaires; — et qu'enfin l'idée seule de prétendre simplifier systématiquement la syntaxe est le contraire d'une idée libérale, d'une idée scientifique, et d'une idée de progrès, si l'on sait assez qu'en tout ordre de choses, et particulièrement dans les choses naturelles, le progrès se définit par la spécialisation, la différenciation, et la complexité croissantes.*

Die eben hervorgehobene ablehnung von seiten eines hauptvertreters der *Académie* — und Brunetière hat, wie gesagt, die mehrzahl der akademiker hinter sich — ist auch für uns in Deutschland keineswegs bedeutungslos; denn nun entsteht für uns die frage: wem sollen wir folgen? Soll beim französischen unterricht wie bisher, so auch in zukunft, die *Académie* führerin und norm für uns sein, oder sollen wir uns für die julireformen entscheiden? Bis jetzt richteten sich unsere grammatiken und wörterbücher ganz ausschliesslich nach den bestimmungen der *Académie*. Als im jahre 1878 die letzte auflage des wörterbuchs der *Académie* erschien, verwandelte Plötz die form *je protège* in *protège*, der anweisung der *Académie* entsprechend. Es war so bequem, sich immer auf die *Académie* berufen zu können. Soll man jetzt diese stütze verlassen? — Auf der anderen seite muss man sich wiederum sagen, dass durch die vom unterrichtsministerium eingeführten erleichterungen viel zeit und mühe in der schule gespart wird. Nun, mancher lehrer wird rasch bei der hand sein, auch seinen schülern die den jungen franzosen gewährten erleichterungen zu gut kommen zu lassen und das „*on tolérera*“ möglichst auszudehnen. Aber eines darf hier jedenfalls nicht geschehen: der einzelne lehrer oder die einzelne schule darf nicht für sich allein „reformiren“; entweder alle oder keine. Denn es findet bei den schülern der höheren schulen ein so beständiger wechsel der anstalten statt, durch versetzung der eltern, durch übergang von gymnasien in realgymnasien und realschulen und umgekehrt, dass



eine so grosse verschiedenheit des betriebes die grössten nachteile mit sich brächte. So bliebe nur übrig, dass sich die unterrichtsministerien der einzelnen länder mit der sache beschäftigen und nach anhörung der direktorenkonferenzen oder eines ausschusses von neuphilologen zu den reformen stellung nähmen. Gar zu sehr eile hat es mit dieser stellungnahme nicht, da es klug wäre, erst einmal die wirkung dieses erlasses und die entwicklung der dinge in Frankreich abzuwarten. Denn würde die „reform“ in Frankreich parteisache — wer die geschichte der letzten jahre in Frankreich kennt, wird verstehen, wie leicht dies der fall sein kann —, so wäre es nicht unmöglich, dass ein nationalistischer unterrichtsminister den ganzen erlass kassirte, — und was sollen wir dann anfangen, wenn wir sofort jetzt die reformen bei uns einführen? Also noch etwas geduld! Haben wir alten die regeln gelernt und geübt, ohne daran zu sterben, so mag's auch noch eine kurze zeit so weiter gehen. Es ist ja auch möglich, dass sich jetzt nach diesem „staatsreich“ die *Académie* aufrafft und mit einem viel umfassenderen, gründlicheren reformplan auftritt: findet der dann die zustimmung der regierung, so ist ja die schönste harmonie wieder vorhanden, und wir können unsere instrumente nach der neuen tonart stimmen.

Im übrigen aber braucht dieser erlass fürs erste auch nicht spurlos vorüber zu gehen: auch wir können in sehr vielen punkten, in denen wir zu viel gewicht auf kleinigkeiten legen, nachsichtiger sein. Was gebildete eingeborene schreiben und sprechen, soll auch für unsere schüler keine schweren fehler bilden; ob nun Ploetz oder irgend ein anderer es sagt oder nicht. In diesem punkt wird gerade von halbwissern am schlimmsten gesündigt. So ist mir z. b. ein fall bekannt, in dem einem schüler ein schwerer fehler dafür gerechnet wurde, dass er die apposition im französischen exerzitium mit dem artikel setzte. In einem anderen fall wurde *il est bien que* getadelt; denn im Ploetz fand sich nur *il est bon que*. Interpunktionsfehler anzustreichen — dass in Frankreich die interpunktionszeichen meist von den korrektoren der verlagshandlungen einheitlich gesetzt werden, weiss man ja — bildet auch einen sport für manche lehrer. Und über solchen kleinigkeiten geht dann die so knapp zugemessene kostbare zeit verloren. — Unsere unterrichtsbehörden aber können recht gut den folgenden satz aus der schlussbemerkung des kommissionsberichtes sich aneignen und allen lehrenden und prüfenden mit ganz besonderer energie ans herz legen: *Il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale.*

Darmstadt.

DR. H. HEIM.

(Abdruck des erlasses nachstehend.)

# ARRÊTÉ RELATIF A LA SIMPLIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA SYNTAXE FRANÇAISE

(31 juillet 1900).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu l'article 5 de la loi du 27 février 1880;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu,

Arrête:

ARTICLE 1<sup>er</sup>. — Dans les examens ou concours dépendant du Ministère de l'Instruction publique, qui comportent des épreuves spéciales d'orthographe, il ne sera pas compté de fautes aux candidats pour avoir usé des tolérances indiquées dans la liste annexée au présent arrêté.

La même disposition est applicable au jugement des diverses compositions rédigées en langue française, dans les examens ou concours dépendant du Ministère de l'Instruction publique qui ne comportent pas une épreuve spéciale d'orthographe.

ART. 2. — Dans les établissements d'enseignement public de tout ordre, les usages et prescriptions contraires aux indications énoncées dans la liste annexée au présent arrêté ne seront pas enseignés comme règles.

GEORGES LEYGUES.

Liste annexée à l'arrêté du 31 juillet 1900.

## SUBSTANTIF.

NOMBRE DES SUBSTANTIFS. — TÉMOIN. Placé en tête d'une proposition, ce mot pourra rester invariable ou prendre la marque du pluriel, si le substantif qui le suit est au pluriel. Ex.: *témoin ou témoins les victoires qu'il a remportées*. La même liberté sera accordée pour le mot *témoin* dans la locution *prendre à témoin*. Ex.: *je vous prends tous à témoin ou à témoins*.

PLURIEL OU SINGULIER. — Dans toutes les constructions où le sens permet de comprendre le substantif complément aussi bien au singulier qu'au pluriel, on tolérera l'emploi de l'un ou l'autre nombre. Ex.: *des habits de femme ou de femmes*; — *des confitures de groseille ou de groseilles*; — *des prêtres en bonnet carré ou en bonnets carrés*; — *ils ont ôté leur chapeau ou leurs chapeaux*.

## SUBSTANTIFS DES DEUX GENRES.

1. AIGLE. — L'usage actuel donne à ce substantif le genre masculin. Les auteurs les plus classiques l'ont aussi employé au féminin. On tolérera le féminin comme le masculin. Ex.: *un aigle ou une aigle*.

2. AMOUR, ORGUE. — L'usage actuel donne à ces deux mots le genre masculin au singulier. Au pluriel, on tolérera indifféremment le genre masculin ou le genre féminin. Ex.: *les grandes orgues*; — *un des plus beaux orgues*.



3. DÉLICE et DÉLICES sont, en réalité, deux mots différents. Le premier est d'un usage rare et un peu recherché. Il est inutile de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices.

4. AUTOMNE, ENFANT. — Ces deux mots étant des deux genres, il est inutile de s'en occuper particulièrement. Il en est de même de tous les substantifs qui sont indifféremment des deux genres.

5. GENS, ORGE. — On tolérera, dans toutes les constructions, l'accord de l'adjectif au féminin avec le mot *gens*. Ex.: *instruits* ou *instruites par l'expérience, les vieilles gens sont soupçonneux* ou *soupçonneuses*.

On tolérera l'emploi du mot *orge* au féminin sans exception: *orge carrée, orge mondée, orge perlée*.

6. HYMNE. — Il n'y a pas de raison suffisante pour donner à ce mot deux sens différents, suivant qu'il est employé au masculin ou au féminin. On tolérera les deux genres, aussi bien pour les chants nationaux que pour les chants religieux. Ex.: *un bel hymne* ou *une belle hymne*.

7. ŒUVRE. — Si, dans quelques expressions, ce mot est employé au masculin, cet usage est fondé sur une différence de sens bien subtile. On tolérera l'emploi du mot au féminin dans tous les sens. Ex.: *une grande œuvre, la grande œuvre*.

8. PÂQUES. — On tolérera l'emploi de ce mot au féminin aussi bien pour désigner une date que la fête religieuse. Ex.: *à Pâques prochain* ou *à Pâques prochaines*.

9. PÉRIODE. — Même au sens spécial où on exige actuellement le genre masculin, on tolérera l'emploi de ce mot au féminin. Ex.: *arriver à la plus haute période* ou *au plus haut période*.

#### PLURIEL DES SUBSTANTIFS.

PLURIEL DES NOMS PROPRES. — La plus grande obscurité régnant dans les règles et les exceptions enseignées dans les grammaires, on tolérera dans tous les cas que les noms propres, précédés de l'article pluriel, prennent la marque du pluriel. Ex.: *les Corneilles* comme *les Gracques*, — *des Virgiles* (exemplaires) comme *des Virgiles* (éditions).

Il en sera de même pour les noms propres de personnes désignant les œuvres de ces personnes. Ex.: *des Meissonniers*.

PLURIEL DES NOMS EMPRUNTÉS A D'AUTRES LANGUES. — Lorsque ces mots sont tout à fait entrés dans la langue française, on tolérera que le pluriel soit formé suivant la règle générale. Ex.: *des excès* comme *des déficits*.

#### NOMS COMPOSÉS.

NOMS COMPOSÉS. — Les mêmes noms composés se rencontrent aujourd'hui tantôt avec le trait d'union, tantôt sans trait d'union. Il est inutile de fatiguer les enfants à apprendre des contradictions que rien ne justifie. L'absence de trait d'union dans l'expression *pomme de*

terre n'empêche pas cette expression de former un véritable mot composé aussi bien que *chef-d'œuvre*, par exemple.

Chacun restera libre de se conformer aux règles actuelles; mais on tolérera la simplification des règles relatives aux noms composés d'après les principes suivants:

1<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS D'UN VERBE SUIVI D'UN SUBSTANTIF. — On pourra les écrire en un seul mot formant le pluriel d'après la règle générale. Ex.: *un essuimain, des essuimains*; — *un abatjour, des abat-jours*; — *un fessemathieu, des fessemathieux*; — *un gagnepetit, des gagnepetits*; — *un gardecôte, des gardecôtes*.

Mais on conservera les deux mots séparés dans les expressions comme *garde forestier, garde général*, où la présence de l'adjectif indique clairement que *garde* est un substantif.

2<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS D'UN SUBSTANTIF SUIVI D'UN ADJECTIF. — On pourra réunir ou séparer les deux éléments. Les deux mots ou le mot composé formeront le pluriel d'après la règle générale. Ex.: *un coffre fort ou coffrefort, des coffres forts ou coffreforts*.

3<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS D'UN ADJECTIF SUIVI D'UN SUBSTANTIF. — Même liberté. Ex.: *une basse cour ou bassecour, des basses cours ou bassecours*; — *un blanc seing ou blancseing, des blancs seings ou blancseings*; — *un blanc bec ou blancbec, des blancs becs ou blancbecs*.

On exceptera *bonhomme et gentilhomme*, mots pour lesquels l'usage a établi un pluriel intérieur sensible à l'oreille: *des bonshommes, des gentilshommes*.

On pourra écrire en un seul mot, sans apostrophe: *grandmère, grandmesse, grandroute*.

4<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS D'UN ADJECTIF ET D'UN SUBSTANTIF DÉSIGNANT UN OBJET NOUVEAU APPELÉ DU NOM D'UNE DE SES QUALITÉS. — Même liberté. Ex.: *un rouge gorge ou rougegorge, des rouges gorges ou rougegorges*.

5<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS DE DEUX ADJECTIFS DÉSIGNANT UNE PERSONNE OU UNE CHOSE. — Les deux mots pourront s'écrire séparément, sans trait d'union, chacun gardant sa vie propre. Ex.: *un sourd muet, une sourde muette, des sourds muets, des sourdes muettes*; — *douce amère*, etc.

6<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS DE DEUX SUBSTANTIFS CONSTRUITS EN APPPOSITION. — On pourra ou écrire les deux mots séparément, chacun formant son pluriel d'après la règle générale, ou les réunir, sans trait d'union, en un seul mot qui ne prendra qu'une fois, à la fin, la marque du pluriel. Ex.: *un chou fleur ou choufleur, des choux fleurs ou choufleurs*; — *un chef lieu ou cheflieu, des chefs lieux ou cheflieux*.

7<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS DE DEUX SUBSTANTIFS OU D'UN SUBSTANTIF ET D'UN ADJECTIF DONT L'UN EST EN RÉALITÉ LE COMPLÈMENT DE L'AUTRE, SANS PARTICULE MARQUANT L'UNION. — On pourra toujours réunir les deux mots en un seul, prenant à la fin la marque du pluriel d'après la règle générale. — Ex.: *un timbreposte, des timbrepostes*; — *un terreplein, des terrepleins*.



Pour les mots *hôtel Dieu*, *fête Dieu*, il semble préférable de conserver l'usage actuel et de séparer les éléments constitutifs. Cependant on ne comptera pas de faute à ceux qui réuniront les deux substantifs en un seul mot: *hôteldieu*, *fêtedieu*.

Quant au pluriel des mots *hôtel Dieu*, *fête Dieu*, *bain marie*, il n'y a pas lieu de s'en occuper, puisque ces mots sont inusités au pluriel. Il est inutile aussi de s'occuper, dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices du pluriel, du mot *trou madame*, désignant un jeu inusité aujourd'hui.

8° NOMS COMPOSÉS D'UN ADJECTIF NUMÉRAL PLURIEL ET D'UN SUBSTANTIF OU D'UN ADJECTIF. — On pourra les écrire en un seul mot et laisser au second la marque du pluriel, même au singulier. Ex.: *un troismâts*, *des troismâts*; — *un troisquarts*, *des troisquarts*.

9° NOMS COMPOSÉS DE DEUX SUBSTANTIFS UNIS PAR UNE PARTICULE INDIQUANT LE RAPPORT QUI EXISTE ENTRE EUX. — On écrira séparément les éléments de ces mots en observant avec chacun les règles générales de la syntaxe. Ex.: *un chef d'œuvre*, *des chefs d'œuvre*; — *un pot au feu*, *des pots au feu*; — *un pied d'alouette*, *des pieds d'alouette*; — *un tête à tête*, *des tête à tête*.

10° NOMS COMPOSÉS D'ÉLÉMENTS VARIÉS EMPRUNTÉS A DES SUBSTANTIFS, A DES VERBES, A DES ADJECTIFS, A DES ADVERBES, A DES MOTS ÉTRANGERS. — On tolérera la séparation ou la réunion des éléments. Si on les réunit en un seul mot, celui-ci pourra former son pluriel comme un mot simple. Ex.: *un chassé croisé* ou *un chassé-croisé*, *des chassés croisés* ou *des chassécroisés*; — *un fier à bras* ou *un fierabras*, *des fiers à bras* ou *des fierabras*; — *un pique nique* ou *un piquenique*, *des pique niques* ou *des piqueniques*; — *un soi disant* ou *un soidisant*, *des soi disant* ou *des soidisants*; — *un te Deum* ou *un tedeum*, *des te Deum* ou *des tedeums*; — *un ex voto* ou *un exvoto*, *des ex voto* ou *des exvotos*; — *un vice roi* ou *un viceroi*, *des vice rois* ou *des vicerois*; — *un en tête* ou *un entête*, *des en têtes* ou *des entêtes*; — *une plus (moins) value* ou *une plusvalue*, *moinsvalue*, *des plus (moins) value* ou *des plus-values*, *moinsvalues*; — *un gallo romain* ou *un galloromain*, *des gallo romains* ou *des galloromains*.

Il est inutile de s'occuper du mot *sot l'y laisse*, si étrangement formé.

D'une manière générale, il est inutile de compliquer l'enseignement élémentaire et les exercices du pluriel des noms composés tels que *laisser aller*, *où dire*, qui, à cause de leur signification, ne s'emploient pas au pluriel.

TRAIT D'UNION. — Même quand les éléments constitutifs des noms composés seront séparés dans l'écriture, on n'exigera jamais de trait d'union.

#### ARTICLE.

ARTICLE DEVANT LES NOMS PROPRES DE PERSONNES. — L'usage existe d'employer l'article devant certains noms de famille italiens:

*le Tasse, le Corrége*, et quelquefois à tort devant les prénoms: (*le*) *Dante*, (*le*) *Guide*. — On ne comptera pas comme faute l'ignorance de cet usage.

Il règne aussi une grande incertitude dans la manière d'écrire l'article qui fait partie de certains noms propres français: *la Fontaine*, *la Fayette* ou *Lafayette*. Il convient d'indiquer, dans les textes dictés, si, dans les noms propres qui contiennent un article, l'article doit être séparé du nom.

ARTICLE SUPPRIMÉ. — Lorsque deux adjectifs unis par *et* se rapportent au même substantif de manière à désigner en réalité deux choses différentes, on tolérera la suppression de l'article devant le second adjectif. Ex.: *l'histoire ancienne et moderne*, comme *l'histoire ancienne et la moderne*.

ARTICLE PARTITIF. — On tolérera *du, de la, des*, au lieu de *de* partitif, devant un substantif précédé d'un adjectif. Ex.: *de* ou *du bon pain*, *de* bonne viande ou *de la* bonne viande, *de* ou *des* bons fruits.

ARTICLE DEVANT PLUS, MOINS, ETC. — La règle qui veut qu'on emploie *le plus, le moins, le mieux*, comme un neutre invariable devant un adjectif indiquant le degré le plus élevé de la qualité possédée par le substantif, qualifié sans comparaison avec d'autres objets, est très subtile et de peu d'utilité. Il est superflu de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices. On tolérera *le plus, la plus, les plus, les moins, les mieux*, etc., dans des constructions telles que: *on a abattu les arbres le plus ou les plus exposés à la tempête*.

#### ADJECTIF.

ACCORD DE L'ADJECTIF. — Dans la locution *se faire fort de*, on tolérera l'accord de l'adjectif. Ex.: *se faire fort, forte, forts, fortes de...*

ADJECTIF CONSTRUIT AVEC PLUSIEURS SUBSTANTIFS. — Lorsqu'un adjectif qualificatif suit plusieurs substantifs de genres différents, on tolérera toujours que l'adjectif soit construit au masculin pluriel, quel que soit le genre du substantif le plus voisin. Ex.: *appartements et chambres meublés*. — On tolérera aussi l'accord avec le substantif le plus rapproché. Ex.: *un courage et une foi nouvelle*.

NU, DEMI, FEU. — On tolérera l'accord de ces adjectifs avec le substantif qu'ils précèdent. Ex.: *nu* ou *nus pieds*, *une demi* ou *demie heure* (sans trait d'union entre les mots), *feu* ou *feue la reine*.

ADJECTIFS COMPOSÉS. — On tolérera la réunion des deux mots constitutifs en un seul mot, qui formera son féminin et son pluriel d'après la règle générale. Ex.: *nouveauté, nouveauté, nouveautés, nouveautés*; *courtvetu, courtvêtue, courtvêtus, courtvêtues*, etc.

Mais les adjectifs composés qui désignent des nuances étant devenus, par suite d'une ellipse, de véritables substantifs invariables, on les traitera comme des mots invariables. Ex.: *des robes bleu clair vert d'eau*, etc., de même qu'on dit *des habits marron*.

PARTICIPES PASSÉS INVARIABLES. — Actuellement les participes



*approuvé, attendu, ci-inclus, ci-joint, excepté, non compris, y compris, ôté, passé, supposé, vu*, placés avant le substantif auquel ils sont joints, restent invariables. *Excepté* est même déjà classé parmi les prépositions. On tolérera l'accord facultatif pour ces participes, sans exiger l'application de règles différentes suivant que ces mots sont placés au commencement ou dans le corps de la proposition, suivant que le substantif est ou n'est pas déterminé. Ex.: *ci joint* ou *ci jointes les pièces demandées* (sans trait d'union entre *ci* et le participe); — *je vous envoie ci joint* ou *ci jointe copie de la pièce*.

On tolérera la même liberté pour l'adjectif *franc*. Ex.: *envoyer franc de port* ou *franche de port une lettre*.

AVOIR L'AIR. — On permettra d'écrire indifféremment: *elle a l'air doux* ou *douce, spirituel* ou *spirituelle*. On n'exigera pas la connaissance d'une différence de sens subtile suivant l'accord de l'adjectif avec le mot *air* ou avec le mot désignant la personne dont on indique l'air.

ADJECTIFS NUMÉRAUX. — *Vingt, cent*. La prononciation justifie dans certains cas la règle actuelle, qui donne un pluriel à ces deux mots quand ils sont multipliés par un autre nombre. On tolérera le pluriel de *vingt* et de *cent*, même lorsque ces mots sont suivis d'un autre adjectif numéral. Ex.: *quatre vingt* ou *quatre vingts dix hommes*; — *quatre cent* ou *quatre cents trente hommes*.

Le trait d'union ne sera pas exigé entre le mot désignant les unités et le mot désignant les dizaines. Ex.: *dix sept*.

Dans la désignation du millésime, on tolérera *mille* au lieu de *mil*, comme dans l'expression d'un nombre. Ex.: *l'an mil huit cent quatre vingt dix* ou *l'an mille huit cents quatre vingts dix*.

#### ADJECTIFS DÉMONSTRATIFS, INDEFINIS ET PRONOMS.

CE. — On tolérera la réunion des particules *ci* et *là* avec le pronom qui les précède, sans exiger qu'on distingue *qu'est ceci*, *qu'est cela* de *qu'est ce ci*, *qu'est ce là*. — On tolérera la suppression du trait d'union dans ces constructions.

MÊME. — Après un substantif ou un pronom au pluriel, on tolérera l'accord de *même* au pluriel et on n'exigera pas de trait d'union entre *même* et le pronom. Ex.: *nous mêmes, les dieux mêmes*.

TOUT. — On tolérera l'accord du mot *tout* aussi bien devant les adjectifs féminins commençant par une voyelle ou par une *h* muette que devant les adjectifs féminins commençant par une consonne ou par une *h* aspirée. Ex.: *des personnes tout heureuses* ou *toutes heureuses*; — *l'assemblée tout entière* ou *toute entière*.

Devant un nom de ville on tolérera l'accord du mot *tout* avec le nom propre, sans chercher à établir une différence un peu subtile entre des constructions comme *toute Rome* et *tout Rome*.

On ne comptera pas de faute non plus à ceux qui écriront indifféremment, en faisant parler une femme, *je suis tout à vous* ou *je suis toute à vous*.

Lorsque *tout* est employé avec le sens indéfini de *chaque*, on tolérera indifféremment la construction au singulier ou au pluriel du mot *tout* et du substantif qu'il accompagne. Ex.: *des marchandises de toute sorte* ou *de toutes sortes*; — *la sottise est de tout (tous) temps et de tout (tous) pays*.

AUCUN. — Avec une négation, on tolérera l'emploi de ce mot aussi bien au pluriel qu'au singulier. Ex.: *ne faire aucun projet* ou *aucuns projets*.

CHACUN. — Lorsque ce pronom est construit après le verbe et se rapporte à un mot pluriel sujet ou complément, on tolérera indifféremment, après *chacun*, le possessif *son*, *sa*, *ses* ou le possessif *leur*, *leurs*. Ex.: *ils sont sortis chacun de son côté* ou *de leur côté*; — *remettre des livres chacun à sa place* ou *à leur place*.

## VERBE.

VERBES COMPOSÉS. — On tolérera la suppression de l'apostrophe et du trait d'union dans les verbes composés. Ex.: *entrouvrir*, *entrecroiser*.

TRAIT D'UNION. — On tolérera l'absence de trait d'union entre le verbe et le pronom sujet placé après le verbe. Ex.: *est il?*

DIFFÉRENCE DU SUJET APPARENT ET DU SUJET RÉEL. — Ex.: *sa maladie sont des vapeurs*. Il n'y a pas lieu d'enseigner de règles pour des constructions semblables, dont l'emploi ne peut être étudié utilement que dans la lecture et l'explication des textes. C'est une question de style et non de grammaire, qui ne saurait figurer ni dans les exercices élémentaires ni dans les examens.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE PLUSIEURS SUJETS NON UNIS PAR LA CONJONCTION *et*. — Si les sujets ne sont pas résumés par un mot indéfini tel que *tout*, *rien*, *chacun*, on tolérera toujours la construction du verbe au pluriel. Ex.: *sa bonté, sa douceur le font admirer*.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE PLUSIEURS SUJETS AU SINGULIER UNIS PAR *ni*, *comme*, *avec*, *ainsi que* ET AUTRES LOCUTIONS ÉQUIVALENTES. — On tolérera toujours le verbe au pluriel. Ex.: *ni la douceur ni la force n'y peuvent rien* ou *n'y peut rien*; — *la santé comme la fortune demandent à être ménagées* ou *demande à être ménagée*; — *le général avec quelques officiers sont sortis* ou *est sorti du camp*; — *le chat ainsi que le tigre sont des carnivores* ou *est un carnivore*.

ACCORD DU VERBE QUAND LE SUJET EST UN MOT COLLECTIF. — Toutes les fois que le collectif est accompagné d'un complément au pluriel, on tolérera l'accord du verbe avec le complément. Ex.: *un peu de connaissances suffit* ou *suffisent*.

ACCORD DU VERBE QUAND LE SUJET EST *plus d'un*. — L'usage actuel étant de construire le verbe au singulier avec le sujet *plus d'un*, on tolérera la construction du verbe au singulier, même lorsque *plus d'un* est suivi d'un complément au pluriel. Ex.: *plus d'un de ces hommes était* ou *étaient à plaindre*.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE *un de ceux* (*une de celles*) *qui*. — Dans quels cas le verbe de la proposition relative doit-il être con-



struit au pluriel, et dans quels cas au singulier? C'est une délicatesse de langage qu'on n'essayera pas d'introduire dans les exercices élémentaires ni dans les examens.

C'EST, CE SONT. — Comme il règne une grande diversité d'usage relativement à l'emploi régulier de *c'est* et de *ce sont*, et que les meilleurs auteurs ont employé *c'est* pour annoncer un substantif au pluriel ou un pronom de la troisième personne au pluriel, on tolérera dans tous les cas l'emploi de *c'est* au lieu de *ce sont*. Ex.: *c'est* ou *ce sont* des montagnes et des précipices.

CONCORDANCE OU CORRESPONDANCE DES TEMPS. — On tolérera le présent du subjonctif au lieu de l'imparfait dans les propositions subordonnées dépendant de propositions dont le verbe est au conditionnel. Ex.: *il faudrait qu'il vienne* ou *qu'il vînt*.

#### PARTICIPE.

PARTICIPE PRÉSENT ET ADJECTIF VERBAL. — Il convient de s'en tenir à la règle générale d'après laquelle on distingue le participe de l'adjectif en ce que le premier indique l'action, et le second l'état. Il suffit que les élèves et les candidats fassent preuve de bon sens dans les cas douteux. On devra éviter avec soin les subtilités dans les exercices. Ex.: *des sauvages vivent errant* ou *errants dans les bois*.

PARTICIPE PASSÉ. — La règle d'accord enseignée actuellement à propos du participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir* a toujours été plus ou moins contestée par les écrivains et par les grammairiens. Peu à peu, elle s'est compliquée de plus en plus; les exceptions sont devenues de plus en plus nombreuses, suivant la forme du complément qui précède le participe, suivant que le même verbe est employé au sens propre ou au sens figuré, suivant que d'autres verbes accompagnent le participe. En outre, elle tombe en désuétude. Il paraît inutile de s'obstiner à maintenir artificiellement une règle qui n'est qu'une cause d'embarras dans l'enseignement, qui ne sert à rien pour le développement de l'intelligence, et qui rend très difficile l'étude du français aux étrangers.

Il n'y a rien à changer à la règle d'après laquelle le participe passé construit comme épithète doit s'accorder avec le mot qualifié, et construit comme attribut avec le verbe *être* ou un verbe intransitif doit s'accorder avec le sujet. Ex.: *des fruits gâtés*; — *ils sont tombés*; — *elles sont tombées*.

Pour le participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir*, on tolérera qu'il reste invariable dans tous les cas où on prescrit aujourd'hui de le faire accorder avec le complément. Ex.: *les livres que j'ai lu* ou *lus*; — *les fleurs qu'elles ont cueilli* ou *cueillies*; — *la peine que j'ai pris* ou *prise*.

Pour le participe passé des verbes réfléchis, on tolérera aussi qu'il reste invariable dans tous les cas où on prescrit aujourd'hui de le faire accorder. Ex.: *elles se sont tu* ou *tues*; — *les coups que nous nous sommes donnés* ou *donnés*.

## ADVERBE.

*Ne* DANS LES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES. — L'emploi de cette négation dans un très grand nombre de propositions subordonnées donne lieu à des règles compliquées, difficiles, abusives, souvent en contradiction avec l'usage des écrivains les plus classiques.

Sans faire de règles différentes suivant que les propositions dont elles dépendent sont affirmatives ou négatives ou interrogatives, on tolérera la suppression de la négation *ne* dans les propositions subordonnées dépendant de verbes ou de locutions signifiant:

*Empêcher, défendre, éviter que*, etc. Ex.: *défendre qu'on vienne ou qu'on ne vienne*;

*Craindre, désespérer, avoir peur, de peur que*, etc. Ex.: *de peur qu'il aille ou qu'il n'aille*;

*Douter, contester, nier que*, etc. Ex.: *je ne doute pas que la chose soit vraie ou ne soit vraie*;

*Il tient à peu, il ne tient pas à, il s'en faut que*, etc. Ex.: *il ne tient pas à moi que cela se fasse ou ne se fasse*.

On tolérera de même la suppression de cette négation après les comparatifs et les mots indiquant une comparaison: *autre, autrement que*, etc. Ex.: *l'année a été meilleure qu'on l'espérait ou qu'on ne l'espérait*; — *les résultats sont autres qu'on le croyait ou qu'on ne le croyait*.

De même, après les locutions à moins *que, avant que*. Ex.: *à moins qu'on accorde le pardon ou qu'on n'accorde le pardon*.

## OBSERVATION.

Il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale. Ainsi, notamment, il conviendra de compter très légèrement: 1° les fautes portant sur les substantifs qui changent de genre suivant qu'ils sont employés au sens abstrait ou au sens concret, tels que *aide, garde, manœuvre*, etc., ou qui changent légèrement de sens en changeant de genre, tels que *couple, merci, relâche*, etc.; 2° les fautes relatives au pluriel spécial de certains substantifs, particulièrement dans les langues techniques, tels que *aïeux et aïeux, ciels et cieux, aïls et yeux, travaux et travaux*, etc.; 3° les fautes relatives à l'emploi ou à la suppression de l'article ou à l'emploi de prépositions différentes devant les noms propres masculins désignant des pays. Ex.: *aller en Danemark, en Portugal, mais aller au Japon, au Brésil*.

Vu pour être annexé à l'arrêté du 31 juillet 1900. *Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts*, GEORGES LEYGUES.

(Journal officiel des 1<sup>er</sup> et 7 août 1900; Bulletin administratif de l'Instruction publique, 1900, no. 1430.)



VEREIN AKADEMISCH GEBILDETER LEHRER DER NEUEREN  
SPRACHEN ZU Breslau.

I. vereinsjahr (november 1898 bis märz 1899).

Der gedanke, die breslauer neuphilologische lehrerschaft durch gründung eines vereins zum zwecke gegenseitiger anregung und förderung in engere fühlung zu bringen, bestand in Breslau bereits seit längerer zeit. Das fehlen eines derartigen vereins machte sich für diejenigen, welche aus gemeinschaftlicher arbeit eine stärkung des neuphilologischen lebens erhofften, um so empfindlicher fühlbar, als aus anderen städten wiederholt die kunde von reichen erfolgen kam, die durch zielbewusstes zusammengehen erreicht worden waren. Nicht ohne einfluss auf die schnellere verwirklichung des planes einer vereinsgründung waren die worte der herren prof. M. Hartmann-Leipzig und prof. Kasten-Hannover auf dem VIII. neuphilologentage zu Wien, die es beklagten, dass im osten unseres vaterlandes noch kein verein zur pflege der neueren sprachen bestände.

Durch ein an alle höheren lehranstalten Breslaus gerichtetes rundsreiben wurde die neuphilologische lehrerschaft zu einer allgemeinen versammlung auf den 10. november 1898 eingeladen. 22 kollegen hatten der aufforderung folge geleistet; vertreten waren 5 gymnasien, die beiden realgymnasien, sämtliche 3 realschulen, eine höhere mädchenschule und eine mädchenmittelschule; mehrere anstalten hatten schriftlich ihre zustimmung zu der tagesordnung ausgedrückt. Nachdem der leiter der versammlung, oberlehrer dr. Mertins (realgym. zum heiligen geist), in längerer ausführung die bedeutung eines neuphilologischen vereins für Breslau sowie die allgemeinen ziele auseinandergesetzt hatte, erfolgte nach kurzer diskussion die gründung unter dem namen *Verein akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen*. 21 kollegen erklärten sofort ihren beitritt; nur ein herr schloss sich aus, ohne jedoch gegen die gründung gesprochen zu haben. Nachträglich ist derselbe dann beigetreten.

Es folgte eine allgemeine beratung der zu grunde zu legenden vereinssatzungen. § 1 wurde in der folgenden fassung einstimmig angenommen; *Der verein bezweckt die gegenseitige förderung seiner mitglieder auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts und die wissenschaftliche pflege der neueren sprachen*. Die nachdrückliche betonung und voranstellung des praktischen zieles erfolgte mit bewusster absichtlichkeit. Als mittel, um diesen zweck zu erreichen, wurde bereits auf die gründung einer *zentralstelle für neusprachliche zeitschriften* hingewiesen; man war sich weiter klar, dass bei den beschränkten mitteln des vereins die schaffung dieser zentrale nur durch unterstützung der städtischen behörden würde erreicht werden können. Die

leitung der geschäfte wurde einem vorstande von 3 mitgliedern (vorsitzender, schriftwart, kassenwart) übertragen, die das recht haben, nötigenfalls 2 mitglieder zu kooptiren. Zum vorsitzenden wurde gewählt prof. dr. G. Gärtner (oberrealschule), zum schriftwart oberlehrer dr. Georg Reichel (realgymnasium zum heiligen geist), zum kassenwart oberlehrer dr. Kulcke (königl. Friedrichsgymnasium). — Die weitere ausarbeitung der satzungen wurde dem gewählten vorstande übertragen. Derselbe legte seinen beratungen hauptsächlich zu grunde die satzungen des *Neuphilologischen vereins zu Bremen*, des *Vereins für neuere philologie zu Leipzig* und des *Sächsischen neuphilologenverbandes*. Aus den endgültig angenommenen satzungen seien hier erwähnt: § 2. *Der verein sucht diesen zweck (siehe oben) hauptsächlich durch vorträge, veranstaltung von leseabenden sowie durch unterhaltung einer zentralstelle für neusprachliche zeitschriften zu erreichen.* § 3 (im auszugsweise). *Mitglied des vereins kann jeder neuphilologe werden. Jedes mitglied gehört zugleich dem verbande der deutschen neuphilologischen lehrerschaft an.* § 5. *Der jahresbeitrag beträgt 3 m. Mitglieder, welche noch nicht fest angestellt sind, zahlen die hälfte.* § 6. *Das vereinsjahr läuft von april bis april. Die letzte versammlung des alten vereinsjahres ist eine hauptversammlung, in welcher der rechnungsbericht erstattet, dem kassenwart entlastung erteilt und der vorstand für das nächste jahr gewählt wird.* § 8. *Satzungsänderungen können nur mit dreiviertel mehrheit der anwesenden in einer hauptversammlung beschlossen werden.* Durch inkrafttreten des neuen bürgerlichen gesetzbuches wird es notwendig werden, diesen Bestimmungen, die sich im wesentlichen als ausreichend erwiesen haben, einige weitere paragraphen hinzuzufügen, um den verein vor möglichen gesetzlichen schwierigkeiten zu schützen.

Durch mehrere randschreiben teilte der vorstand den königlichen und städtischen behörden, den neusprachlichen professoren der universität Breslau sowie den höheren knaben- und Mädchenschulen die erfolgte vereinsgründung nebst einem auszug aus den satzungen mit. Die beitragsklärungen sowie später die aufnahmegesuche liefen zahlreich ein; am ende des ersten vereinsjahres (31. märz 1899) betrug die mitgliederzahl 42.

Die einrichtung der zentralstelle beschäftigte den verein längere zeit, da umfangreiche verhandlungen mit den einzelnen schulen, der stadtbibliothek, deren bequem zugängliches lesezimmer als ort der zentrale ausersehen worden war, und dem magistrat zu führen waren. Schliesslich gelang es, alle beteiligten für den folgenden plan zu gewinnen: Die einzelnen (städtischen) lehranstalten verzichteten darauf, weiterhin für sich neusprachliche zeitschriften zu halten, und führen die bestände der bisher von ihnen gehaltenen an die stadtbibliothek, in deren besitz dieselben übergehen, ab. Dagegen übernimmt es die stadtbibliothek, die vom vereine gewünschten zeitschriften zu halten, dieselben nach möglichkeit zu vollständigen exemplaren zu ergänzen



und die neuesten hefte im lesezimmer eine ausreichende zeit hindurch zur allgemeinen benutzung auszulegen. Die hierzu notwendigen geldmittel wurden vom magistrat in dankenswertester weise bewilligt; eine herabsetzung der etats der einzelnen anstaltsbibliotheken fand nicht statt. Wir sind nunmehr in der angenehmen lage, über die folgenden zeitschriften jederzeit verfügen zu können: 1. *Die Neueren Sprachen*, 2. *Zeitschrift für französische sprache und litteratur*, 3. *Englische Studien*, 4. *Litteraturblatt für germanische und romanische philologie*, 5. *Archiv für das studium der neueren sprachen*, 6. *Kritische jahresberichte über die fortschritte der romanischen philologie*. Auf eine eingabe des vereins wurden weiter angeschafft: 7. *Anglia* und 8. *Die französischen Studien*. Während anfangs die benutzung der zeitschriften nur eine geringe war, ist sie in letzter zeit erfreulicherweise erheblich gestiegen. Aus eigenen mitteln hält der verein mit: 1. *Les Annales politiques et littéraires*, 2. *Revue universitaire*, 3. *Review of Reviews*. Der tausch dieser zeitschriften findet am schlusse der versammlungen statt und ist stets sehr rege.

Um die allmähliche begründung einer vereinsbibliothek in die wege zu leiten, richtete der verein an eine grössere anzahl bekannter verlagsbuchhandlungen ein rundsreiben mit der bitte, ihm dedikations- bezw. rezensionsexemplare neu erscheinender einschlägiger bücher, schulausgaben etc. zur verfügung zu stellen. Der erfolg war ein unerwartet grosser; mehr als 30 buchhandlungen sandten werke, darunter mehrere ihren gesamten neusprachlichen verlag. Durch dieses lebenswürdige entgegenkommen ist den mitgliedern des vereins bequeme gelegenheit gegeben, neuerscheinungen kennen zu lernen und die auswahl der im schulunterricht zu behandelnden lektüre zu treffen. Die bibliothek, welche durch regelmässige zusendungen neuer erscheinungen bereits ungefähr 570 bücher zählt, ist in den räumen der stadtbibliothek untergebracht und den mitgliedern des vereins nach den für diese geltenden Bestimmungen zugänglich. Der verwaltung der stadtbibliothek sei auch an dieser stelle der herzliche dank des vereins für die ihm in so reichem masse bewiesene verständnisvolle förderung seiner interessen ausgesprochen. — Erwähnt möge noch werden, dass zur erleichterung der benutzung der vereinsbibliothek zettelkataloge hergestellt wurden, von denen jeder im vereine vertretenen anstalt je ein exemplar überwiesen wurde.

Im ersten vereinsjahr (november 1898 bis märz 1899) fanden ausser der vorversammlung 4 monatsversammlungen statt, welche durchschnittlich von 22 mitgliedern besucht waren.

Es wurden folgende vorträge gehalten:

1. 9. dez. 1898. Herr prof. dr. Weise (klass. philologe): *Bericht über die in Frankfurt a. M., besonders am Goethegymnasium gemachten beobachtungen*.

2. 24. jan. 1899. Herr prof. v. Jaroehowski: v. Roden, *Die verwendung von bildern zu französischen und englischen sprechübungen*.

3. 24. febr. 1899. Herr prof. dr. Beschnidt: *Über das englisch-deutsche wörterbuch* von Flügel-Schmidt-Tanger.

4. 24. febr. 1899. M. Louis Avennier: *Théophile Gautier* nebst proben seiner dichtung. (In französischer sprache.)

5. 17. märz 1899. Herr dr. phil. und lektor an der universität Pughe: Byron, *Childe Harold's Pilgrimage, with specimens*. (In englischer sprache.)

Zu kassenprüfern waren ernannt worden rektor dr. Schneider und obl. dr. Kopka. Auf ihren antrag wurde in der hauptversammlung dem stellvertretenden kassenwart, dr. Georg Reichel, — der kassenwart hatte wegen krankheit bis ostern 1899 urlaub nehmen müssen — entlastung erteilt. Der vorstand wurde wiedergewählt. In derselben versammlung wurde beschlossen, im sommersemester sitzungen nur nach bedarf und massgabe des vorhandenen stoffes abzuhalten; dem vorstande bleibt es überlassen, im sommer zwanglose zusammenkünfte zum zwecke der annäherung der mitglieder zu veranstalten. — Herr direktor Bohnemann hatte die güte, für die anfang april 1899 in Breslau tagende delegirtenversammlung einen bericht über die gründung des vereins, seine ziele und bisherigen erfolge zu übernehmen.

## II. vereinsjahr (april 1899 bis märz 1900).

Eine der hauptaufgaben des neuen vereinsjahres erblickte der verein in der verwirklichung des planes, die einstellung einer festen summe in den stadthaushaltsetat zu reisestipendien für neuphilologen der breslauer städt. höheren lehranstalten zu erreichen. In einer ausführlichen eingabe, in der besonders auf die von anderen stadtverwaltungen gewährten unterstützungen hingewiesen wurde, beantragte er eine summe von 4000 m., in welcher die notwendigen vertretungskosten eingeschlossen sein sollten. Die massgebenden persönlichkeiten, mit denen sich der vorstand in verbindung setzte, sprachen sich wohlwollend aus und sagten ihre unterstützung zu. Auch in der schuldeputation, in der über den antrag verhandelt wurde, erkannte man die notwendigkeit desselben an und berichtete demgemäss an den magistrat; doch glaubte man, von der zu bewilligenden summe einen teil den städtischen lehrerinnen zur erleichterung ihrer auslandsreisen zuweisen zu sollen. Demgemäss beantragte der magistrat beim etat für die verwaltung der lehrerbesoldung die einstellung von 4000 m. zu reisebeihilfen für studienreisen ins ausland für oberlehrer und wissenschaftliche lehrerinnen mit neusprachlicher lehrbefähigung, die an den breslauer städtischen höheren schulen in den neueren sprachen unterrichten. Die annahme durch die stadtverordnetenversammlung erfolgte debattelos. Nähere bestimmungen über die verteilung dieser summe an oberlehrer und lehrerinnen, über die höhe der zu gewährenden unterstützung etc. sind bisher noch nicht getroffen worden.<sup>1</sup> Der stadtverwaltung Breslaus

<sup>1</sup> Drei neuphilologen Breslaus haben im sommer 1900 aus diesem



gebührt das hohe verdienst, die notwendigkeit des auslandsaufenthalts für den neusprachler erkannt und gleichzeitig die zur ermöglichung desselben notwendigen mittel in bereitwilligster und freigebigster weise geboten zu haben.

Der dem vereine übersandte entwurf einer abänderung der sätzen des *Verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft* wurde mit geringfügigen einschränkungen einstimmig angenommen und darüber dem verbandsvorstand berichtet. Ebenso erklärte man sich mit der abhaltung der durch die neuen verbandssatzungen vorgesehenen vorversammlung beim nächsten neuphilologentage in Leipzig einverstanden und beschloss, diese wie auch die hauptversammlung durch einen delegirten zu beschicken. Zum vertreter wurde der schriftwart gewählt.

Im juni 1899 teilte der *Verein für neuere philologie zu Leipzig* durch rundschriften mit, dass er herrn Michel Jouffret, professor der philosophie am staatsgymnasium zu Marseille, zu einer reihe von rezitationen in deutschen städten gewonnen habe, und fragte an, ob Breslau geneigt sei, sich zu beteiligen. Die juniversammlung nahm dieses dankenswerte anerbieten einstimmig an; die organisation lag in den händen des schriftwarts. Durch mehrere rundschriften wurde sämtlichen lehranstalten, knaben- und Mädchenschulen, privatschulen, seminarien etc. alles notwendige mitgeteilt. Die hohe zahl der anmeldungen machte es notwendig, 4 rezitationen (7. sept. abends vor schülern, 8. sept. nachmittags vor schülerinnen, abends vor schülern, 9. sept. nachmittags vor schülerinnen und schülern) in dem für diesen zweck sehr geeigneten musiksaale der universität zu veranstalten. Die zahl der schüler betrug 839, die der schülerinnen 711, zusammen 1550 personen, welche insgesamt 1294 exemplare der von dem leipziger verein zusammengestellten texte bestellt hatten. Herr prof. Jouffret trug vor: *abschnitte aus Le Cid* bezw. aus *Athalie*, *fabeln von Lafontaine*, *Coppée: La Grève des Forgerons*, *gedichte von Victor Hugo* sowie *Daudet: La Chèvre de M. Seguin*. Diese verschiedenen teile des programms verband der vortragende in geistvoller weise und errang durch seine musterhaften, von jeder theatralischen übertreibung freien deklamationen grossen und wohlverdienten erfolg. Der gewinn dieser rezitationen ist nicht gering anzuschlagen. Im verein hielt prof. Jouffret einen durch reiches wissen ausgezeichneten, überaus fesselnden vortrag über Victor Hugo (als mensch, als dichter und als denker).<sup>1</sup> Seine thätigkeit in Breslau beschloss eine vom verein veranstaltete öffentliche matinée am 10. september; wie zu erwarten, war dieselbe von einem sachverständigen publikum sehr zahlreich besucht. Mit lebhaftem interesse

fonds bereits je 1000 m. reisebeihilfe zu studienreisen nach Frankreich erhalten. Die vertretungskosten hatten die betreffenden kollegen selbst zu übernehmen. Der urlaub schwankte zwischen 2—3 monaten.

<sup>1</sup> Vergl. s. 419.

folgte dasselbe dem vortrage über charakter und bedeutung von Coppée und Daudet nebst der sich anschliessenden rezitation von werken dieser dichter.

Bereits im dezember desselben jahres teilte M. Elie Tauxe, ein berufsmässiger vortragskünstler, der wohl von dem grossen erfolge prof. Jouffrets gehört haben mochte, dem vereine seine absicht mit, in Breslau rezitationen zu veranstalten. Bei der schnellen aufeinanderfolge dieser besuche und der allzu kurzen, zur vorbereitung zur verfügung stehenden zeit lehnte es der verein ab, die organisation in die hand zu nehmen; jedoch erwirkte der vorstand für die schüler der oberen klassen ermässigte eintrittspreise und empfahl den besuch der rezitationen. Einen nennenswerten erfolg vermochte herr Tauxe nicht zu erzielen, wohl mit aus dem grunde, weil seine deklamation durchaus auf theatermässige wirkungen berechnet war.<sup>1</sup>

Einige statistische zusammenstellungen des herrn obl. dr. Kurt Reichel über die korrekturenlast breslauer neuphilologen gaben dem vereine veranlassung, diese für den lehrer der neueren sprachen bedeutungsvolle frage wiederholt eingehend zu erörtern. Die ermittelungen waren zunächst nur im interesse einer anstalt angestellt worden; da jedoch die gewonnenen zahlen zeigten, dass dem neuphilologen eine noch höhere arbeitslast aufgebürdet sei als man zu hören erwartet hatte, beschloss der verein, zur gewinnung möglichst objektiven materials weitergehende erhebungen zu veranlassen. Genau formulierte fragebogen wurden angefertigt und durch die vertrauensmänner der einzelnen anstalten allen breslauer kollegen ohne unterschied der lehrbefähigung mit der bitte eingehändigt, nach den gegebenen anweisungen ein vierteljahr hindurch die von ihnen zur erledigung ihrer korrekturen gebrauchte zeit nach der uhr genau festzustellen. Zur bearbeitung der fragebogen wurde eine aus 3 mitgliedern bestehende kommission gewählt. In welcher weise die gewonnenen resultate zu verwenden seien, bleibt späteren beschlüssen überlassen.

Da an mehreren höheren lehranstalten Breslaus die neigung vorhanden ist, die eingeführten lehrbücher von Plötz-Kares und Banner abzuschaffen und durch das unterrichtswerk von Kühn zu ersetzen, erfolgte die wahl einer mehrgliedrigen kommission zur weiteren verfolgung und förderung dieser angelegenheit.

Infolge eines bestimmten falles wurde beschlossen, dass das nach § 3 der satzungen dem vorstande einzureichende aufnahmegesuch ein schriftliches oder mündliches sein könne. Der dankenswerten anregung eines mitgliedes, innerhalb des vereins sektionen zu bilden, die z. b. über lektüre, über lehrbücher, über methodische fragen des neusprachlichen unterrichts und ähnliches der versammlung zu berichten hätten, konnte bei der fülle anderer arbeit bisher noch

<sup>1</sup> Vergl. s. 419.



nicht folge geleistet werden. Ebenso musste die erörterung der Wendtschen thesen auf den anfang des dritten vereinsjahres verschoben werden.

Abgesehen von einer geselligen zusammenkunft am 7. juni 1899 fanden im zweiten vereinsjahr 7 monatsversammlungen statt, welche durchschnittlich von 20 mitgliedern besucht wurden. Der besuch würde sicherlich ein grösserer werden, wenn es gelänge, dauernd ein für die sitzungen geeignetes zimmer zu bekommen.

Es wurden die folgenden vorträge und berichte gehalten:

1. 9. sept. 1899. Herr prof. Michel Jouffret: *Victor Hugo*.
2. 25. nov. 1899. Herr obl. dr. Kopka (neuphilologe): *Ein besuch der reformschulen in Frankfurt a. M.*
3. 19. dez. 1899. Herr obl. dr. Gröhler: *Bemerkungen zur aussprache des französischen, teil I.*
4. 19. dez. 1899. Herr obl. dr. Georg Reichel über: *Jouffret: Une expérience pédagogique en Allemagne* und über den zur zeit der pariser weltausstellung stattfindenden *Congrès international de l'enseignement des langues vivantes*.
5. 26. jan. 1900. Herr Elie Tauxe: *Rezitationen aus Molière, Rostand, Claretie, Sully Prudhomme*.
6. 1. märz 1900. Herr obl. dr. Gröhler: *Bemerkungen zur aussprache des französischen, schluss*.
7. 20. märz 1900. Herr obl. dr. Kuleke: *Lautschrift und übergang zur buchstabenschrift im französischen anfangsunterricht*.

Auf antrag der kassenrevisoren, obl. dr. Mertins und obl. dr. Kopka, wurde in der hauptversammlung dem kassenwart entlastung erteilt. Der vorstand wurde wiedergewählt.

Zu beginn des vereinsjahres 1899/1900 betrug die mitgliederzahl 42; durch versetzung traten aus 2, neu aufgenommen wurden 8 mitglieder. Mithin zählte der verein ende märz 1900 48 mitglieder.

Der verein blickt mit befriedigung auf die ersten beiden jahre seines bestehens zurück und erhofft von der zukunft weitere erfolgreiche thätigkeit.

Breslau.

GEORG REICHEL.

## NEUSPRACHLICHER VEREIN HAMBURG-ALTONA.

Bericht über die vereinsjahre 1896—1900.

1896.

Das jahr des 7. neuphilologentages, den wir in unsern mauern sahen, brachte dem vereine neues leben, vor allem eine ganze reihe neuer mitglieder, so dass bald die zahl 70 erreicht war.

## Vorträge.

Ein gast aus Brasilien, der den neuphilologentag besucht hatte, herr prof. Nobiling aus S. Paolo (Brasilien), schilderte am 7. juni das unterrichtswesen seines neuen vaterlandes.

Eine *Burnsfeier* fand am 25. september statt durch den vortrag von dr. H. Köster, dem sich rezitationen einiger Burnsschen gedichte durch miss Macdonald, L. L. A., anschlossen.

## Leseabende.

Die wöchentlichen leseabende waren dem *russischen* gewidmet. Durch gütige vermittlung des russ. konsulats fanden wir in herrn Minkiewitsch einen geeigneten lehrer. Die zahl der teilnehmer wurde freilich allmählich sehr gering. Die wenigen getreuen wurden an der hand der Asbothschen grammatik und später der Fuchsschen in die so fremde sprache eingeführt.

## Vorstand.

Die geschäfte des vereins leiteten dr. Hahn als 1. vorsitzender, dr. Spencker als stellvertreter, prof. dr. Wendt als schatzmeister und J. Feller als schriftführer.

1897.

## Vorträge.

Am 15. januar referierte dr. H. Schmidt-Ottensen über Klinghardts artikulations- und hörübungen, am 2. april prof. dr. Wendt über die versuche der französischen verlagsbuchhändler, dem § 4 der litterarkonvention von 1883 eine neue interpretation zu geben. Am 24. september hielt wieder dr. Wendt ein referat über die *Chrestomathie française* von Rambeau und Jean Passy.

## Leseabende.

Nachdem bis zu den pfingstferien das studium des russischen fortgesetzt worden war, wurden vom 15. oktober ab die leseabende dem *modernen französisch* gewidmet. Der verein gewann hierzu eine neue kraft in der person des herrn E. Gallio. Gelesen wurde Henri Lavedan, *Leurs Sœurs*.

Über J. Sarrazins und R. Mahrenholtz' werk *Frankreich* (Reisland 1897) referierte am 17. september dr. R. Maack. In der sich anschliessenden diskussion wurde von dr. Wendt auf den absprechenden



— national dünkelfhaften — ton hingewiesen, der besonders bei der besprechung der modernen verhältnisse angeschlagen wird.

In derselben sitzung wurde der *jahresbeitrag* auf 10 m. erhöht. Dafür erfuhr der *lesezirkel* einen starken zuwachs. Es wurden von nun an gehalten: 4 zeitschriften in französischer, 5 in englischer, 1 in italienischer, 5 in deutscher sprache. Später kam 1 in spanischer sprache hinzu.

Im vorstand war prof. dr. Wendt 1., dr. Hahn stellvertretender vorsitzender.

1898.

Die *französischen leseabende* wurden bis zu den pfingstferien fortgesetzt. Gelesen wurde: Gyp, *Joies d'amour*. Daneben hielt herr Gallio freie vorträge über moderne schriftsteller.

Einen vortrag vor einer zahlreichen zuhörerschaft hielt derselbe im auftrage des vereins am 29. april in der aula des Johanneums über Emile Zola, *L'écrivain et le moraliste*.

Der erfolg, den dieser vortrag hatte, wie das steigende interesse an den neufranzösischen lese- und vortragsabenden des vereins überhaupt, veranlasste letzteren, bei der oberschulbehörde den antrag auf anstellung eines *französischen lektors* einzubringen. Wir hatten die freude, dass dem stattgegeben wurde, und dass vom 6. november ab herr E. Gallio mit dem halten von französischen vorlesungen von der oberschulbehörde beauftragt wurde. Er hielt eine reihe von vorträgen an zwei abenden in der woche, zuerst über *Le roman réaliste et naturaliste*.

Am 24. juni erstattete prof. dr. Wendt bericht über den 8. neu-philologentag, zu dem er als vertreter des vereins entsandt worden war.

Am 30. september beehrte uns herr prof. dr. Hartmann aus Leipzig mit seinem besuche und einem referat über den internationalen schülerbriefwechsel. Derselbe redner unterbreitete auch dem hiesigen verein seine vorschläge über eine engere *organisation des Verbandes der neu-philologischen lehrerschaft*, dem unser verein nunmehr als korporatives mitglied beizutreten beschlossen hat.

#### Reiseberichte

gaben am 21. oktober dr. Köster: Normandie, prof. dr. Wendt: Scilly-inseln; am 28. oktober dr. Fernow: Birmingham und seine wasser-versorgung.

Vom november ab fanden *spanische leseabende* statt. Mit unterstützung des herrn da Selva wurde zunächst gelesen: Echegaray, *O Locura à santidad*.

Bei der neuwahl des *vorstandes* wurde dr. F. Augustin stellvertretender vorsitzender, während im übrigen keine änderung eintrat.

1899.

Die *spanischen leseabende* wurden mit der lektüre von Echegaray und später von Hartzenbusch, *Un Si y un No* zunächst bis pfingsten fortgesetzt.

Mit beginn des winters wurde die lektüre von Caballero, *Pobre Dolores* angefangen, wozu prof. dr. Fels eine längere einleitung gab. Im übrigen war dr. Augustin mit der leitung dieser abende beauftragt. Zur seite stand ihm herr da Selva, der in diesem winter auch zum ersten male mit dem halten von *spanischen vorlesungen* von der ober-schulbehörde beauftragt wurde.

Die bemühungen des vereins um anstellung auch eines *englischen lektors* haben dauernden erfolg bis jetzt nicht gehabt. Dagegen hielt herr Powys, B. A., von dem Corpus Christi College in Cambridge sechs gut besuchte vorlesungen über moderne englische dichter. Derselbe herr wird demnächst eine grössere zahl von vorträgen halten.

*Italienische vorlesungen* (des herrn Farulli) hatten schon im vorigen jahre neben den *französischen* stattgefunden. Beide wurden auch in diesem jahre fortgesetzt. Herr Gallio sprach öffentlich über *Le théâtre en France*.

Im vereine erfreute uns herr Gallio noch durch besondere vorträge:

- am 3. februar über *Dumas père et fils*;
- am 21. februar über *Le style dans «Paris»* (Zola);
- am 3. november über *Henri Lavedan*;
- am 1. dezember über *Jules Lemaître*;
- am 15. dezember über denselben.

*Englische vorträge* hielt im vereine miss Macdonald und zwar über *R. L. Stevenson* (am 3. märz) und *Rudyard Kipling* (am 12. mai).

*Reiseberichte* gaben dr. Hohmann über Spanien (20. oktober) und prof. dr. Wendt über Nordamerika (17. november).

Die *neuen satzungen*, welche in übereinstimmung mit denen des Neuphilol. verbandes gebracht wurden, fanden am 12. mai annahme. Unter anderem wurde bestimmt, dass die zahl der *damen*, welche als ausserordentliche mitglieder dem vereine angehören können, nicht mehr als ein viertel der gesamtzahl betragen darf.

1900.

Im neuen jahre wurden zunächst die *spanischen leseabende* fortgesetzt.

Die reihe der *vorträge* eröffnete am 3. februar dr. H. Köster über *Wordsworth und Coleridge in Hamburg bei Klopstock*.

Herr E. Gallio hielt bisher die folgenden vorträge: *Lectures de monologues* (am 16. febr. und 9. märz), *Shakespeare et le théâtre français* (am 23. februar).

In der sitzung vom 23. februar wurde auch der *vorstand* für die



jahre 1900 und 1901 gewählt. Erster vorsitzender verblieb prof. dr. Wendt, zweiter wurde obl. dr. Fernow.

Am 23. märz fand nach längerer zeit wieder einmal eine *gesellige vereinigung* statt, diesmal mit damen. Die feier galt insbesondere unseren (s. v. v.) lektoren, den herren Galvagni, da Selva und Gallio und nahm einen sehr befriedigenden verlauf.

Einen *englischen vortrag* hielt uns am 27. april Mr. E. E. Watson von der *University of Michigan* über *American Universities and Public Schools*.

Für den 25. mai ist ein vortrag von dr. med. Michelsohn über *Gehirn und sprache* angekündigt.

Es wird sodann die übliche sommerpause eintreten, welche bis zum september dauert.

Zu der in Leipzig zu pfingsten tagenden 9. *neuphilologenversammlung* wird vom vereine der 1. vorsitzende (prof. dr. Wendt) delegirt.

Hamburg.

JUL. FELLER.

---

## BESPRECHUNGEN.

---

LUDWIG VON MARNITZ, *Russisches übungsbuch* im anschluss an seine grammatik. Leipzig, Raimund Gerhard. 1899. 72 s. M. 1.

Der verfasser der rühmlichst bekannten grammatik hat hier in 25 kapiteln übungen zu den wichtigsten und schwierigsten teilen der russischen grammatik zusammengestellt. Den hauptanteil an diesen übungen hat natürlich das zeitwort; dazwischen sind aber auch übungen über deklination, steigerung u. a. eingestreut. Durch zahlreiche hinweise auf die einzelnen paragraphen der grammatik ist die brauchbarkeit und der nutzen des büchleins wesentlich erhöht. Anhangsweise sind zwei wörterverzeichnisse angefügt: eines speziell zu den einzelnen kapiteln und ein zweites, deutsch-russisches, in alphabetischer anordnung. Den zahlreichen freunden der grammatik wird das übungsbuch zur befestigung des dort erlernten gute dienste leisten.

München.

G. HERBERICH.

---

A. LÜER, *Die volksschulerziehung im zeitalter der sozialreform*. Sozialpädagogische studien. Leipzig. Ernst Wunderlich. 1899. VIII u. 324 s. M. 3, geb. m. 3,60.

Der verfasser behandelt in den zwei hauptteilen seines buches:  
I. Das ziel der volksschulerziehung in hinsicht auf den bildungsstoff,  
II. Das ziel der erziehung in hinsicht auf die methode. Bezüglich des stoffes fordert er, dass die moderne kultur, namentlich nach der wirtschaftlichen seite hin, den hauptinhalt des volksschulunterrichts bilde. „Die volks- und staatswirtschaftslehre ist alles, ist inhalt und einheit des elementarunterrichts, und wirtschaftliche, staatliche und ästhetische belehrungen sind die untereinheiten, von denen rechenunterricht, religionsunterricht, gesangunterricht u. s. w. nur einzelne stücke sind.“ Bezüglich der methode wird gefordert: konzentrische, nach jahreskursen sich erweiternde stoffanordnung, möglichste klassendurchführung oder einheitliche erziehung durch alle stufen durch ein und denselben lehrer, gemeinschaftliche erziehung für knaben und mädchen, sowie endlich weitestgehende befolgung des grundsatzes, dass der schüler aus dem mitgeteilten material *durch eigene thätigkeit* den lehrstoff sich zusammen-



trägt, bezw. die zu erlernenden regeln, lehrsätze etc. selbst findet. Referent ist mit den hauptgrundsätzen des verfassers im allgemeinen einverstanden; bei der durchführung im einzelnen aber scheint ihm der verfasser doch hier und da zu weit zu gehen; so z. b. wenn gefordert wird, dass der schüler „sich seinen katechismus selber schreiben“ soll, oder dass im geschichtsunterricht ausschliesslich quellenstücke benutzt werden. Es ist ja richtig, dass die selbstthätigkeit des schülers mehr als bisher in anspruch genommen werden sollte, aber es ist doch bei einer grossen gruppe von schülern unmöglich, ohne „vortragen“ oder „doziren“ im unterricht irgendwie nennenswerte resultate zu erzielen.

München.

G. HERBERICH.

J. HÜBSCHER, *De l'enseignement des langues vivantes, rapport présenté à l'assemblée générale des maîtres secondaires du Canton de Vaud*. Lausanne, Imprimerie Victor Fatio. 1897.

Eine ausgezeichnete leistung dieser bericht, der uns nur um so lebhafter bedauern lässt, dass derselbe, wie es scheint, nicht im buchhandel erschienen ist.

Die sache ist nämlich folgende. Die theoretische durchdringung der aufgaben des unterrichts ist im kanton Waadt ungefähr organisirt wie in Preussen. Der einzige unterschied besteht darin, dass man in dem kleinen ländchen unsere provinzialen direktorenkonferenzen durch generalversammlungen sämtlicher höheren lehrer hat ersetzen können. Im übrigen ist aber der geschäftsgang derselbe wie bei uns. Die aufgestellten beratungsgegenstände werden den einzelnen höheren schulen mitgeteilt; hier beauftragt die konferenz eines ihrer mitglieder, zumeist den betreffenden fachmann, mit der abfassung eines berichts, der späterhin bei den einzelnen lehrern zirkulirt (bezw. in der konferenz vorgelesen wird) und gleichzeitig in eine anzahl thesen ausmündet, über welche die konferenz mit mehr oder weniger sach- und fachkunde beschliesst. Bericht und thesen der einzelnen anstalten aber werden darauf an einen von der generalversammlung ernannten generalberichterstatteur eingesandt, der nun auf grund derselben einen hauptbericht für die generalversammlung ausarbeitet.

Im vorliegenden falle lautete das thema allgemein: *Der unterricht in den neueren sprachen*, und mit der generalberichterstattung für die hauptversammlung der lehrer an den höheren unterrichtsanstalten des kantons Waadt war herr J. Hübscher, fachlehrer des deutschen an der vereinigten handels- und industrieschule zu Lausanne, betraut worden, eine wahl, die man nicht besser hätte treffen können. Sein bericht ist es, der uns in dem vorstehend bezeichneten abdrucke vorliegt.

Und zwar zerfällt derselbe in eine historische skizze über den gang und das endergebnis der neusprachlichen reformbewegung in

Deutschland und Frankreich (s. 7—41), worauf — unter den kapitelüberschriften „anschauungsunterricht, grammatik, schriftliche arbeiten, lektüre, pflege der aussprache“ — eine sehr lichtvolle anweisung folgt über die praktische anwendung der von den deutschen und französischen (schweizerischen) reformern entwickelten didaktischen prinzipien (s. 41 bis 69), und zwar hat verf. hierbei zunächst natürlich nur die interessen des neusprachlichen unterrichts an den höheren lehranstalten des kantons Waadt im auge. Zum schluss fasst verf. seine ausführungen in fünf thesen zusammen (s. 69), welche die grundlage für die debatte der generalversammlung bildeten. Danach stellt derselbe noch die von den einzelnen lehrerkonferenzen angenommenen thesen über den vorliegenden gegenstand bzw. die hauptergebnisse der den konferenzen erstatteten berichte zusammen (s. 70—77). Und endlich erhalten wir auf s. 78—79 eine tabellarische zusammenstellung der den drei fremdsprachen der Schweiz an den einzelnen öffentlichen anstalten zugewiesenen stundenzahl.

In seinem bericht über die neusprachliche reformbewegung und ihre ziele in Deutschland und Frankreich zeigt sich verf. mit seinem gegenstande so vollkommen vertraut, dass ich seine arbeit als vortreffliches mittel der orientirung allen denen empfehlen möchte, die aus irgend einem grunde veranlassung haben, sich in kurzer zeit eine sichere kenntnis vom werden und wollen unserer reformbewegung zu verschaffen. Dahin rechne ich studenten und junge lehrer, aber auch direktoren und schulräte. Ich bezweifle nicht einen augenblick, dass die überwiegende mehrzahl unserer vorgesetzten den aufrichtigen wunsch hat, unseren bestrebungen nach möglichkeit gerecht zu werden. Aber wie viele dieser herren haben die zeit, sich durch ein paar jahrgänge unserer fachzeitschriften hindurchzuarbeiten, mit reformern die mittel und ziele ihrer unterrichtsthätigkeit durchzusprechen und endlich durch hospitiren an anstalten, wo der reformunterricht blüht, sich eine praktische anschauung von der reform zu verschaffen? Da sollte ihnen nun, meine ich, eine darstellung wie die Hübschers sehr gelegen kommen. Er ist ein klarer und durchaus verlässiger führer zum verständnis unserer reformarbeit.

Nur einen einzigen nennenswerten irrthum glaube ich bemerkt zu haben. Auf s. 10 schreibt H. nämlich wiederholt der *lesebuchmethode* u. a. das lehrmittel der *rückübersetzung* (*retroversion*) zu. Allein in Wien hat Wendt dasselbe auf das bestimmteste zurückgewiesen und damit, glaube ich, zugleich die meinung aller reformer ausgesprochen. Ich meinerseits halte rückübersetzung buchstäblich für mindestens zehnmal so schädlich als einfache übersetzung. Ebenda lässt verf. übrigens auch die lesebuchmethode bis zum schluss ohne abweichung an der engen verbindung mit der lektüre festhalten. Ich für meine person mache dieses prinzip natürlich zur breiten grundlage meines unterrichts, aber ich fange mit der zeit immer früher an, meine schüler



daneben auch zu freien stilausarbeitungen anzuleiten; denn das leben wird, wenn überhaupt irgendwelche schriftliche arbeiten, so ganz gewiss nur abfassungen der letzteren art von unseren schülern verlangen, keinesfalls aber „freie arbeiten im anschluss an die lektüre“.

Die thesen, in welche verf. seine ausführungen für die waadt-ländischen kollegen zusammenfasst, sind folgende:

1. Der neusprachliche unterricht beginnt mit mündlichen übungen an den Hölzelschen wandbildern<sup>1</sup>, die, gelegentlich von andern unterbrochen, mehrere jahre fortgesetzt werden;
2. die grammatik spielt eine sekundäre rolle und wird zu anfang nur praktisch betrieben;
3. schriftliche übersetzungen aus einer sprache in die andere sind vom unterricht der ersten jahre völlig auszuschliessen und späterhin auf ein mindestmass zu beschränken;
4. eigentliche lektüre beginnt erst nach den unter nr. 1 bezeichneten übungen und hat sowohl klassische wie moderne autoren zur grundlage. Es ist wünschenswert, dass jemand ein deutsches lesebuch<sup>2</sup> für die schulen des kantons Waadt abfasst, da die bisherigen handbücher nicht genügen;
5. a) die aussprache bildet vom ersten tage ab den gegenstand sorgfältigster pflege,  
b) vom lehrer ist zu wünschen, dass derselbe mit den grundsätzen der phonetik wohl vertraut sei.

Über die gesamttenenz der ihm vorgelegenen berichte der einzelnen anstalten des kantons sagt Hübscher: „Alle diese berichte erkennen mehr oder weniger einstimmig die thatsache an, dass der neusprachliche unterricht, besonders im deutschen, nicht zu den ergebnissen führt, die man ein recht hat von ihm zu erwarten, und dass daher eine veränderung der methode angezeigt ist. Die lebenden sprachen, sagt man, sind anders zu behandeln als die toten; und alle bericht-erstatte ausser einem stimmen weiterhin darin überein, dass es vor allem darauf ankommt, den schüler mehr als bisher zum sprechen zu führen, sich an sein ohr zu wenden und die rolle der grammatik wie der schriftlichen arbeiten einzuschränken, wobei die letzteren innerhalb der fremden sprache selbst auszuführen sind. Die notwendigkeit, der aussprache eine höchst sorgfältige aufmerksamkeit zu widmen, wird ganz besonders betont. Mehrere berichterstatte sprechen den wunsch aus, es möge in den waadt-ländischen schulen ein nach den grund-

<sup>1</sup> Verf. entscheidet sich bei der wahl zwischen anschauungs- und lesebuchmethode für erstere.

<sup>2</sup> Dieses soll dem verf. zufolge gleichzeitig dem bedürfnis nach realienkenntnissen entsprechen und darum den schüler durch die mittleren und oberen klassen begleiten.

sätzen der neuen richtung abgefasstes elementarbuch eingeführt werden.\*

Mir scheint, die waadtländischen spezialkollegen sind uns deutschen neusprachlehrern in der allgemeinen erkenntnis der sache und ihrer konsequenzen um ein erhebliches voraus.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

E. H. ZERGIEBEL, *Die formenbildung des französischen zeitwortes*. I. allgemeiner teil, II. besonderer (ausführender) teil. 14 u. 22 ss. Osterabhandlungen der realschule zu Kassel v. j. 1898 und 1899.

Vorstehende arbeit hat nicht wissenschaftliche zwecke im auge, sondern ist den interessen des unterrichts gewidmet. Die aufgabe, welche sich dieselbe stellt, ist die, die formen des regelmässigen und unregelmässigen französischen verbums so zusammenzuordnen, dass der lernende gleichzeitig eine wissenschaftlich richtige anschauung von denselben erhält und erleichternde hülfen bei ihrer gedächtnismässigen einprägung. Zur erreichung dieses ziele hat verf. ebensoviel selbständiges denken wie sorgfalt und sachkunde aufgewandt. Mehrere der von ihm entwickelten gesichtspunkte verdienen auch ernstliche beachtung in weiteren kreisen. So hebt er mit recht hervor, dass man gut thut, dem schüler gegenüber nur von einer, höchstens zwei französischen konjugationen zu sprechen, nicht von vier. Zu diesem ergebnis war auch ich gekommen, als ich einige jahre lang hier den anfangsunterricht hatte. Im *futur* und *conditionnel* ist die einheit der konjugation unbestreitbar, im *passé défini* spaltet sie sich in die beiden nebeneinander bestehenden formen auf *-ai* und *-is* (1. pers.), im *présent* finden sich mehrere abweichungen nebeneinander. Recht belehrend und auregend ist auch die vom verf. grundsätzlich durchgeführte parallelisierung von laut- und schriftform.

Aber — in dem eigentlichen grundprinzip der arbeit des verf. stehe ich auf einem vollständig entgegengesetzten standpunkte. Verf. will dem schüler das französische verbum durch regeln beibringen, ich stütze mich auf die anschauung; er will die formalen besonderheiten der verschiedenen französischen verben nach ihren ähnlichkeiten in gruppen vereinigen und lernen lassen, ich bin überzeugt, dass drei schroff verschiedene formen wie *nous employons*, *il vient*, (*quoique*) *nous buvions* sich sehr viel rascher und sicherer nebeneinander dem gedächtnis einprägen als etwa beispielsweise drei nebeneinander gestellte formen des verbs *pouvoir* (*nous pouvons*, *quoique* *nous puissions*, *nous pourrions*); er geht möglichst systematisch und wissenschaftlich zu werke, ich vielfach unsystematisch und möglichst praktisch, indem ich z. b. so umfänglich wie nur möglich an das ohr der schüler appellire oder bei einübung von *appeler*, *jeter* immer von neuem die wohlbekannten schriftbilder der pronomina *elle* und *cette* an die tafele schreibe bezw.



bei einübung von *j'appuie* das den schülern ebenso bekannte *la pluie* — alles dinge, von denen man bei Z. keine spur findet; Z. hält es für ein würdiges ziel des sprachunterrichts, dem schüler „bewusste einsicht in die mittel, deren sich die sprache bedient“, beizubringen, für mich kommen bei aneignung solcher lernstoffe wie der unregelmässigen verba des französischen lediglich mnemotechnische gesichtspunkte in betracht.

Ich kann hier nicht im einzelnen die methode schildern, welcher ich bei einprägung der unregelmässigen französischen verba folge — vielleicht bietet sich ein andermal gelegenheit dazu. Aber soviel wenigstens will ich aussprechen: mein verfahren ist ein unendlich viel einfacheres als das Z.s, es strengt lehrer und schüler sehr wenig an, und der erfolg ist der denkbar erfreulichste. Um nicht von anti-reformern missverstanden zu werden, will ich übrigens ausdrücklich bemerken, dass, wenn ich auch die französischen unregelmässigen verba sehr unsystematisch lernen lasse, ich sie doch nachher, wenn sie erst einmal „sitzen“, durchaus systematisch *repetire*.

Wenn ich nun dem gegenüber Z.s methode mit ihrem endlosen regelnwerk als ganzes vergleiche, so kann ich mich nicht der vermutung entziehen, dass er mit seinen schülern erheblich mehr zeit und mühe aufwendet, als notwendig durch den gegenstand selbst geboten ist. Indessen wird es dem leser seiner abhandlungen schwer, sich hierüber ein leidlich sicheres urteil zu bilden, da er aus der praxis seines unterrichts so gut wie gar keine mitteilungen macht.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

PH. PLATTNER, *Wörterbuch der schwierigkeiten der französischen aussprache und rechtschreibung*. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag, 1900. 147 s. 8°. M. 2,40.

Zu seiner *Ausführlichen grammatik der französischen sprache* lässt der bekannte verfasser einen zweiten teil erscheinen, dessen erstes heft s. 7—35 ergänzende bemerkungen zu der im ersten teile enthaltenen systematischen darstellung der französischen aussprache und rechtschreibung und sodann eine alphabetische liste der einzelnen fälle bringt, welche auf dem genannten gebiete schwierigkeiten aufweisen. Die arbeit verfolgt also einen praktischen zweck und wird für lehrende und lernende ein willkommenes hilfsmittel sein, um rasch über einen zweifelhaften punkt auskunft zu erhalten. Man wird jedoch erstaunt sein, wie oft die auskunft unsicher ist, weil die aussprache der franzosen in vielen fällen nicht übereinstimmt. Wenn jene selbst durchaus nicht geneigt sind, ausnahmen und einzelheiten genau zu beobachten, so warnt Plattner mit recht davor, sich in der schule zu viel mit kleinigkeiten zu beschäftigen (wozu sein wörterbuch allerdings verleiten könnte), weil dann leicht die hauptsache vernachlässigt werde. Damit

meint er den richtigen tonfall der französischen sprache. Aber wir fürchten, dass man auch hier leicht zu viel thun kann, und dass man mit aller aufgewandten mühe schliesslich doch nur eine affektirte aussprache erzielen könnte, die bei franzosen nur äusserst selten, bei französisch redenden deutschen aber sehr oft gefunden wird. Das „perfekte“ französisch eines deutschen ist gerade aus diesem grunde häufig schwer zu verstehen. Wenn man die schüler dahin bringt, dass sie die französischen laute klar bilden, und dass sie keinen wortakzent hören lassen, sondern einen gleichschwebenden ton innehalten, so hat man schon eine annäherung an den französischen klang erreicht. Der richtige tonfall, d. h. der satzakzent, muss sich von selbst ergeben, sonst wird die sprache leicht unnatürlich.

Wenden wir uns nun von der einleitung zum eigentlichen inhalt des buches, so könnte man vielleicht auf einem so schwankenden gebiet, wie es das der aussprache ist, viele einwendungen machen. Aber schon der name des verfassers bürgt uns dafür, dass seine angaben auf sorgfältigem studium und genauer beobachtung beruhen, und die folgenden bemerkungen betreffen deshalb weniger die sache als die form, welche noch der nachbesserung bedarf.

Was s. 9 über die verdrängung des tiefen *a* durch das offene gesagt wird, scheint uns sehr der beachtung wert; so dürfte z. b. auch bei dem worte *quart* u. a. die offene aussprache vorzuziehen sein.

S. 11 unten heisst es: „Ein im auslaut stehender nasal wird zu einem reinen vokal, sobald ein vokal ihm folgt.“ Diese fassung entspricht nicht den thatsächlichen verhältnissen, denn der reine vokal ist beim adjektivum das ursprüngliche, und die nasalirung ist später im femininum nicht eingetreten. Bei *fin*, *fine* wird nicht *ē* zu *i*, sondern *i* wird im femininum nicht nasal gesprochen. Die beispiele *on a* und *un ami* darf man nicht ohne weiteres mit *bon*, *bonne* und *brun*, *brune* auf eine linie stellen, da bei den ersteren doch nasalirung stattfindet, wenn auch nur eine schwache.

S. 14 erfahren wir viel interessantes und belehrendes über die unsicherheit der quantitätsunterschiede im französischen, die man nicht mit denen der qualität verwechseln soll. Bei der bestimmung der quantität unbetonter silben muss man besonders vorsichtig sein, weil ein unbetonter langer vokal einem kurzen sehr ähnlich wird. Die quantität ist ebensowenig mit der betonung zu verwechseln wie mit der qualität. Wenn man sagt, dass viele in *aimer*, *aimons* fast ein geschlossenes *e* sprechen (s. 32), so ist das vielleicht auch nur ein irrthum, der aus der schwachen betonung von *ai* entspringt. In den formen *aime*, *aimeras*, *aimer*, *nous aimons* sinkt die betonung des *ai* in vierfacher abstufung herab. Damit wird auch zugleich der klang des offenen *e* abgeschwächt und kann leicht als geschlossenes *e* aufgefasst werden.

S. 20 wird richtig bemerkt, dass doppelkonsonanten stets wie



einfache gesprochen werden. Aber die sonstigen angaben des buches stimmen nicht damit überein. Wenn Plattner s. 16 sagt, dass die französische konsonantengemination auch in gelehrten wörtern durch einen doppellaut kenntlich gemacht wird, so denkt er offenbar an eine wirklich doppelte aussprache der konsonanten, ebenso, wenn er kurz darauf behauptet, dass in den wörtern auf *-issime* beide *s* deutlich hörbar werden. Dagegen mit der gemination als mittel die qualität des *e*-lautes kenntlich zu machen (*muet, muette*), und mit der gemination, sobald der nasale laut nicht eintritt (*bon, bonne*), kann nur die doppelte schreibung gemeint sein. Dieser unterschied wird nicht klar zum ausdruck gebracht. Durch das ganze wörterbuch hindurch begegnet man ausdrücken, welche den sachverhalt nicht treffen, z. b. *abbatial*, beide *b* gesprochen (dagegen: *abbaye*, *b* wird etwas gedehnt!); *acclamer*, beide *c* können lauten; *adducteur*, beide *d* hörbar; *appéter*, beide *p* laut; *assassin*, manche sprechen die beiden ersten *s* getrennt; *attentat*, früher beide *t* getrennt gesprochen; *Cincinnatus*, beide *n* einzeln zu sprechen u. s. w. In allen diesen fällen, selbst in den zuletzt genannten, hat der verfasser nicht eine wirklich doppelte artikulation des konsonanten im sinne, wie sie z. b. in den s. 20 erwähnten *mairie* = *mair'rie* und *seigneurie* = *seigneur'rie*, ferner bei *honnêteté* und *sainteté* stattfindet. Hier wird wirklich doppeltes *r* und doppeltes *t* gesprochen, d. h. die laute *r* und *t* werden abgesetzt und von neuem gebildet. Die doppelt geschriebenen konsonanten werden aber gewöhnlich nicht doppelt gesprochen, sondern die verdoppelung wird in der aussprache durch eine dehnung ersetzt, so dass nur die dauer des lautes verdoppelt oder über das gewöhnliche mass verlängert wird. So sprechen aber nicht nur einzelne, wie Plattner meint (s. 21), sondern das ist die allgemeine aussprache. Scheinbar kann man auch bei einer solchen dehnung den laut doppelt hören, da sich der erste teil des gedehnten lautes an den vorhergehenden, der zweite an den folgenden vokal anlehnt und dazwischen eine art von pause eintritt. Von einer wirklichen verdoppelung kann dabei nicht die rede sein. Ob aber der erste konsonant durch eine solche dehnung ersetzt wird, wie manche annehmen, oder ob es der zweite ist, wie man ebensogut behaupten könnte, wird sich wohl kaum entscheiden lassen und ist auch durchaus gleichgiltig. Bei der bildung eines einfachen lautes zwischen vokalen (z. b. *l* in *aliéner*) lehnt sich der konsonant an den folgenden vokal an, und der vorhergehende erscheint isolirt, während in *allégorie* sofort nach *a* die bildung des *l* beginnt, das sich langsam nach *é* hinüberdehnt. „Gedehnt“ würde also der richtige ausdruck sein, um die aussprache der doppelkonsonanten zu bezeichnen.

Dass der *accent allemand* den franzosen sehr auffällt (s. 30), ist richtig, dass er ihnen aber widerwärtig sei und als unverbesserlich gelte, ist wohl übertrieben. Unter *accent allemand* versteht man in Frankreich namentlich die sächsisch-thüringische aussprache, welche

die stimmhaften und stimmlosen laute nicht unterscheidet. Die französische aussprache der engländer ist deshalb weniger *dur pour l'oreille*, weil sie auch im auslaut stimmhafte konsonanten zu sprechen gewohnt sind. Wer diese laute korrekt spricht, dem wird man gern sagen: *vous n'avez pas l'accent allemand*. Denn nicht alle franzosen sind so unerbittlich wie der von Plattner zitierte A. Dumas.

Sehr interessant sind die s. 33f. angeführten abkürzungen und neubildungen von wörtern auf -o, welche zeigen, wie in einer lebenden sprache unaufhörlich neues geschaffen wird.

Das stimmlose s ist im ersten teile des wörterverzeichnis als scharfes s bezeichnet worden (vgl. *Addison, antiseptique, cosécante, cosinus*), später tritt die bezeichnung „stimmlos“ ein, die von anfang an hätte gebraucht werden müssen.

Die redensart *employer le vert et le sec* müsste in der liste nicht unter *employer* angeführt sein, sondern unter *vert*, da es sich um die bindung des t in *vert* handelt. *Je fais* und *nous faisons* finden sich unter *faire*, würden aber besser für sich stehen, wie *il fait*.

Bei dem laute *eu* = *æ* fehlt oft die nähere bezeichnung, ob er offen oder geschlossen ist, besonders s. 81, z. b. bei den endungen -euble, -eue, -euf etc., wo sich die qualität des lautes durchaus nicht von selbst versteht, wie etwa in der endung -eur.

Unter -es wird von den wörtern *les, des, mes, tes, ses, ces, lesquels* gesagt, dass sie von manchen mit geschlossenem e gesprochen werden. Diese angabe ist unter *les* mit aufzählung derselben wörter wiederholt und ausserdem noch im einzelnen bei *ces* und *mes*; aber *des, tes, ses, lesquels* wird man in dem verzeichnis vergebens suchen. Es wäre vielleicht besser gewesen alle jene wörter einzeln an ihrer stelle nach dem alphabet anzuführen, da das buch einmal zum nachschlagen bestimmt ist; die wiederholung im ganzen war nicht nötig. Was die sache betrifft, so dürfte die geschlossene aussprache des e in diesem falle, ebenso wie in *je fais*, nur affektirt sein, jedenfalls ist sie in der schule zu vermeiden.

In den wörtern *pays, paysage, paysan* wird wohl y am besten wie i gesprochen, nicht wie deutsches jod. In *péril* ist das reine l üblicher als *l mouillée*. Bei *six, sept, huit* ist wegen der aussprache der endkonsonanten auf *cinq* verwiesen, *cinq* ist aber nicht für sich in der liste aufgeführt, sondern nur in den verbindungen *Cinq-Mars* und *cinq pour cent*. Man erhält also keine auskunft. Bei *neuf* wird die aussprache des endkonsonanten besprochen, bei *dix* finden wir nichts darüber.

Bei vielen wörtern ist ohne jede weitere angabe nur auf die paragraphen der grammatik des verfassers hingewiesen worden. Das kann man nicht billigen, weil es den gebrauch des wörterbuches erschwert, auch für diejenigen, welche die grammatik besitzen. Für andere aber verliert das wörterbuch an wert.

Wenn somit bei einer späteren auflage noch manches zu ver-



bessern sein wird, so muss doch anerkannt werden, dass das buch auch in seiner gegenwärtigen gestalt grossen nutzen bringen wird, nicht allein weil es das einzige in seiner art ist, sondern weil es einen aus einer unendlichen fülle von beobachtungen zusammengetragenen reichen inhalt bietet, der im allgemeinen als zuverlässig gelten kann. Sehr dankenswert ist es, dass der verfasser auch die vulgäre sprache berücksichtigt hat, wodurch der praktische wert des buches bedeutend erhöht wird, während die bemerkungen über die aussprache früherer zeiten mehr einen wissenschaftlichen charakter tragen. Ferner muss noch die gute ausstattung hervorgehoben werden, welche bei einem wörterbuche besonders notwendig ist. Der druck ist klar und sorgfältig, und wir wollen zum schluss noch die wenigen druckfehler anführen, die wir bemerkt haben: s. 10 z. 7 ist *toi* für *toit* zu lesen; s. 86 (*genevois*) ist für *g* und s. 104 (*jungle*) ist für *j* das phonetische zeichen *z* gesetzt anstatt *ɝ*; s. 97 (*ia*) ist *Muta* für *Muter* zu lesen; s. 105 (*la*) ist für helles *a* das phonetische zeichen des tiefen *a* gesetzt.

Torgau.

FRIEDR. BAUMANN.

JOHANNES LEITRITZ, *Altenglands unterrichts- und schulwesen*. III. heft der *Neusprachlichen abhandlungen aus den gebieten der phraseologie, realien, stilistik und synonymik* . . ., herausgeg. von dr. KLÖPPER-Rostock. Dresden u. Leipzig, C. A. Kochs verlagsbuchhandlung. 1898. Preis 80 pf.

Von den bis jetzt veröffentlichten heften der *Neusprachlichen abhandlungen* ist vorliegendes das erste, welches sich mit den realien beschäftigt. Es führt uns in die anfänge des altenglischen unterrichts und schulwesens ein, in ein gebiet, das bisher in England wenig, in Deutschland kaum bearbeitung gefunden hat. So füllt die kleine schrift eine lücke aus, und wir sind dem verfasser für die auf sorgfältigen studien beruhende arbeit dank schuldig.

Die abhandlung ist in folgende hauptkapitel eingeteilt: 1. schulwesen und unterricht vor dem 7. jahrhundert, 2. die bekehrung der Angelsachsen, 3. die schulen vor der normannischen eroberung, 4. schulen und unterricht vom 7. jahrhundert bis zur zeit Bedas. Diese fassung der kapitelüberschriften ist nicht klar genug, besonders gilt das von kapitel 3 und 4. Derselbe mangel an scharfer gliederung zeigt sich auch zuweilen im inhalte der betreffenden kapitel, doch ist dies zu verstehen und zu entschuldigen, wenn man berücksichtigt, dass der verf. sich auf einem noch vielfach dunklen gebiete bewegt, und dass die quellen erster hand — chroniken und andere alte dokumente — oft genug unklar sind.

Der raumbeschränkung halber seien nur einige ergebnisse der an hochinteressanten darlegungen reichen schrift hervorgehoben. Im mittelpunkte steht die ja auch für andere kulturländer nachgewiesene

thatsache, dass die anfänge des unterrichtswesens von der christlichen kirche und ihren mannigfachen einrichtungen ausgegangen sind. Hill, einer der bedeutendsten gewährsmänner des verfassers, sagt daher mit recht: *The monasteries . . . were the cradle of art and science*. Von besonderer wichtigkeit erscheint uns auch der hinweis, dass in England (selbst in Wales) und Irland (St. Patrick!) schon geraume zeit vor der christianisirung durch Augustinus das christentum und damit bildung und gelehrsamkeit eingebürgert waren, ferner, dass auch die Römer schon hier und da in England (z. b. in Lincoln, York, London, Chester) bildungsstätten unterhalten hatten. Doch dies waren nur anfänge oder ansätze, die eigentliche grundlage für Altenglands schulwesen wurde erst nach der durch Augustinus begonnenen bekehrung geschaffen. Die wichtigsten schularten jener zeit waren 1. die *cathedral grammar schools*, 2. die *grammar schools of the collegiate churches or colleges*, 3. die *monastic schools*. Nach der ausführlichen behandlung dieser ältesten schulformen führt uns der verf. die bedeutendsten pflegestätten und vertreter der damaligen christlichen gelehrsamkeit vor und schliesst mit Beda, dem hervorragendsten humanisten jener altenglischen renaissance.

Wir hoffen, dass diese andeutungen genügen werden, um recht viele fachgenossen zum lesen der überaus lehrreichen und fesselnden abhandlung anzuregen, die zugleich geeignet ist, das verständnis für manche moderne realien auf dem behandelten gebiete zu vertiefen.

Frankfurt a. M.

E. PITSCHEL.

*Wiener beiträge zur englischen philologie*. Unter mitwirkung von K. LUICK, A. POGATSCHER (seit band X auch von R. FISCHER) herausgegeben von J. SCHIPPER. Wien und Leipzig, Wilhelm Braumüller. gr. 8°.

Von dieser wertvollen, seit ihrem fünfjährigen bestehen dem äusseren umfange wie der gediegenheit des inhalts nach schon recht stattlichen sammlung liegen uns folgende bände zu kurzer anzeige vor: Band IV. E. GATTINGER, *Die lyrik Lydgates*. 1896. 85 s. Preis m. 2,40

Nach einigen bemerkungen über art und wert der in der *Percy Society* erschienenen einzigen ausgabe lyrischer gedichte Lydgates von Halliwell (1840) behandelt der verfasser im ersten teile seiner arbeit die lyrischen dichtungsgattungen, in denen sich Lydgate versucht hat, und zwar zuerst die wohl am höchsten einzuschätzenden satirisch-humoristischen gedichte, die teils auf die frauen, teils auf die verschiedensten stände gemünzt sind. An zweiter stelle folgen die breit-spurigen, langweiligen und mit allerhand buchgelehrsamkeit überladenen moralisierend-didaktischen werke, in denen er in der üblichen weise gegen das laster zu felde zieht und die tugend preist. Die gelegenheitsgedichte, die in Halliwells ausgabe nur durch wenige



proben vertreten sind, zeigen die stellung des geistlichen dichters zum weltleben, insbesondere zum königshause und den grossen des reiches, von denen er sich für seine mühen gewöhnlich recht gut bezahlen liess. Zu der letzten gruppe, den religiösen gedichten, in denen er des öfteren mit reue von seinen früheren *veyn fablys* spricht, gehört eine sehr erhebliche anzahl, gebete, ermahnungen, legenden, bearbeitungen biblischer geschichten und endlich auch das umfängliche, schwerfällige, aber wegen mancher, wenn auch nur allgemeiner biographischer auskünfte immerhin wertvolle *Testamentum*. — Der zweite teil ist einigen quellenuntersuchungen gewidmet. Von lateinischen büchern stehen obenan die *Vulgata*, Vincenz' von Beauvais *Speculum historiale*, die schriften Isidors von Sevilla, den Lydgate sehr häufig ausschreibt, und einiges von Boccaccio. Die beziehungen zur französischen litteratur sind nur bei dem einen gedicht *The chorle and the bird* ganz klar, da Lydgate hierfür nach eigener aussage ein französisches muster benutzt hat; in einigen anderen fällen kann man französische vorbilder zwar vermuten, aber bei der grossen, internationalen verbreitung der betreffenden stoffe nicht sicher erweisen. Chaucers einfluss tritt sehr stark, namentlich bei den satiren, hervor. — Den schluss bilden beobachtungen über stil und reim der lyrischen werke, über einige unechte gedichte und strophen, wobei der verfasser die bisher bestehenden ansichten etwas einschränkt, und mehrere besserungen und vermuthungen.

Band VIII. F. WOLLMANN, *Über politisch-satirische gedichte aus der schottischen reformationszeit*. 1898. VIII u. 96 s. Preis m. 2,40.

Die anregende und lehrreiche arbeit ist eine ergänzung zu der verdienstlichen sammlung aller in schottischer sprache auf die politischen ereignisse während der für Schottland so bedeutungsvollen und unglücklichen zeit Maria Stuarts (genauer 1565—1584) entstandenen gedichte, die James Cranstoun 1891 und 1893 unter dem titel *Satirical poems of the time of the reformation* für die *Scottish Text Society* herausgab. Im ersten abschnitt betrachtet es der verfasser als seine hauptaufgabe, diese politischen gedichte, deren poetischer wert fast ausnahmslos sehr gering ist — sie dienen eben nur dazu, der stimmung des augenblicks ausdruck zu geben und wichtige ereignisse bekannt zu machen und zu verbreiten —, in den zeitlichen zusammenhang einzuordnen, und das geschieht, indem er zu ausführlichen inhaltsangaben die notwendigen geschichtlichen erläuterungen hinzufügt und ähnliche vorausgehende und folgende erzeugnisse derselben gattung zum vergleich heranzieht. Die grosse mehrzahl der von Cranstoun herausgegebenen gedichte stammt von Robert Sempill. — Das ergebnis des zweiten kapitels, das sich mit ton und stil beschäftigt, ist, dass die gedichte der politischen auffassung nach vorwiegend unter dem einfluss von Knox und Buchanan stehen, während für die äussere, wenig poetische behandlung des stoffes meist Lyndesay, seltener Dunbar als

vorbild diene. Die sprache (kap. III) zeigt als bezeichnendes merkmak des schottischen dialekts in der zweiten hälfte des 16. jahrhunderts allerlei deutliche spuren des verfalls, der sich in dem starken einfluss des holländischen, dänischen und niederdeutschen, vor allem aber durch das überaus häufige eindringen von lateinischen, französischen und englischen wörtern und wendungen zu erkennen gibt.<sup>1</sup> Der schlussabsatz beschäftigt sich auch hier wieder mit vers- und strophenbau.

Band IX. RUDOLF FISCHER, *Zu den kunstformen des mittelalterlichen epos. Hartmanns „Iwein“, das Nibelungenlied, Boccaccios „Filostrato“ und Chaucers „Troilus and Cryseyde“*. 1899. XVIII u. 370 s. Preis m. 8,—.

Mit einem gewaltigen aufwande an mühevollen fleisse und scharfsinnigen beobachtungen hat der innsbrucker gelehrte in seinem buche ein werk geschaffen, das in dasselbe gebiet, das der rein beschreibenden ästhetik, fällt, wie seines wiener kollegen Richard Heinzel beide musterleistungen hierin, die *Beschreibung der isländischen saga* (Wiener Sitz.-Ber. phil.-hist. kl. 97 [jahrg. 1880] s. 107—308) und die bis in die kleinsten einzelheiten durchgeführte *Beschreibung des geistlichen schauspiels im mittelalter* (Hamburg u. Leipzig 1898). Während sich aber Heinzel stets auf die ästhetik beschränkt, geht Fischer noch einen erheblichen schritt weiter; er vermeint durch solche art der betrachtung von rein äusserlichen, formalen eigentümlichkeiten eines litteraturwerkes unter umständen auch fragen der höheren kritik entscheiden zu können. Das aber ist meines erachtens doch zu weit gegangen. Denn bei gewissenhafter untersuchung müsste man, um zu einem sicheren ergebnisse zu gelangen, bei mehrfach überlieferten denkmälern alle oder doch wenigstens die wichtigsten versionen nach Fischers methode durchprüfen, und dann dürfte sich die arbeit sehr bald, wenn nicht überhaupt ins ungemessene, so doch ins unübersehbare verlieren. Thut man dies aber nicht, sondern legt einfach eine bestimmte version, wie z. b. Fischer bei betrachtung des Nibelungenliedes Lachmanns lieder, bzw. die hs. A, zu grunde, so kann man nicht mit unrecht den einwurf der willkür erheben.

Im einzelnen beschäftigt sich Fischer mit den vier im titel genannten dichtungen. Zunächst stellt er fest, dass das epos dem drama, was durchbildung der form anlangt, keineswegs als minderwertig gegenübersteht. Exposition, erregendes moment, verwicklung, höhepunkt, entwicklung, lösung sind beiden gattungen notwendig gemeinsam; nur sind sie beim epos meist nicht so klar und offen herausgearbeitet

<sup>1</sup> Zu der in diesem zusammenhange und auch sonst mehrfach erwähnten *Complaynt of Scotlande* ist jetzt W. A. Neilsons abhandlung im *Journal of Germanic Philology* I, 411ff. zu vergleichen, wo die abhängigkeit dieses werkes von Alain Chartiers *Quadrilogue invectif* nachgewiesen wird.



wie im drama. In der ersten abhandlung *Zur epentechnik von Hartmanns „Iwein“* werden nach einem allgemeinen überblick über die komposition des ganzen werkes die verschiedenen einzelnen kunstformen, epische und dramatische bilder, die epischen und dramatischen elemente, die dramatischen formen, der bau des dialogs, dann zahl, länge und gegenseitige wirkung dieser kunstformen vorgeführt. (Alle technischen, z. t. neu geprägten ausdrücke sind natürlich im eingange an geeigneter stelle erklärt.) Es folgt dann eine ebenso genaue, zahlenmässige betrachtung der figurentechnik (haupt- und nebenfiguren und ihr verhältnis zum dialog). — Der zweite teil *Zur autorenfrage im Nibelungenliede* zieht unter benutzung der genannten kriterien einen eingehenden vergleich zwischen der ganzen hs. A und den Lachmannschen strophen, wobei sich die thatsache herausstellt, dass die letzteren die wirkliche, echte „dichtung“ eines dichters sind, während die hs. A das ungeschickte machwerk, die „umdichtung“ eines handwerksmässig arbeitenden, geschwätzig verseschmieds sein soll. Gerade beim Nibelungenliede wäre es sehr wünschenswert gewesen zu erfahren, welches ergebnis wohl eine gleiche betrachtung der versionen B und C geliefert hätte. — Im dritten teil endlich *Die Troilusepen von Boccaccio und Chaucer* weiss der verfasser auszuführen, dass selbst der seelenzustand des dichters, seine stimmung, seine befähigung durch diese äusserlichen, formalen kriterien ermittelt werden könnten. Chaucer erscheint dabei als der heitere, humoristische, mitunter derbe dichter und als feinfühler stilist, während der italiener einen mehr sentimentalen und künstlerisch schwächeren eindruck erweckt.

Band X. H. PESTA, *George Crabbe. Eine würdigung seiner werke*. 1899. VI u. 71 s. Preis m. 2,—.

Seit Stehlich in seiner halleschen dissertation *G. Crabbe, ein englischer dichter* (1875 [nicht 1879]) eine wegen mangels an notwendigen quellen nicht in allen punkten völlig richtige würdigung des bei uns ziemlich vergessenen und unbeachteten mannes gegeben hatte, ist Pestas schrift die erste deutsche, die sich wieder mit ihm beschäftigt, und zwar, wie es scheint, auf grund alles notwendigen materials. Im ersten kapitel gibt der verfasser eine knappe, aber klare und in mehreren beziehungen frühere anschauungen berichtigende übersicht über das leben des dichters, im zweiten eine solche über seine werke. Bei deren besprechung betont er lebhaft, dass man Crabbe nicht, wie es gemeinhin geschieht, nur nach seinen beiden bekanntesten werken *The Village* und *The Parish Register* beurteilen dürfe, sondern auch die übrigen gedichte, vor allem die verserzählungen seien eingehend zu berücksichtigen. Am anziehendsten und wichtigsten ist das dritte kapitel über Crabbes anstellung und bedeutung in der litteraturgeschichte. Das eigentümliche und reizende dabei ist, dass er mit zu den vermittelnden bindegliedern zwischen der klassizistischen vergangenheit und der romantischen zukunft gehört, und dass er, der vertreter einer

heiteren, liebenswürdigen, versöhnlichen und milden weltanschauung, zugleich einen gewissen realismus aufweist, der nicht ganz selten merkwürdige anklänge an unsere jetzige gegenwart zeigt. — Das abschliessende kapitel gilt auch hier wieder der metrik; auf diesem gebiete finden sich bei Crabbe keine besonderen eigentümlichkeiten, sondern er steht ungefähr auf demselben standpunkt wie die übrigen dichter seiner zeit. Anfangs ist er sehr stark, späterhin weniger von Pope beeinflusst. Alle einzelheiten, verwendung des enjambement und der reimbrechung, setzung der zäsur, reinheit der reime u. s. w. erfahren gebührende und völlig ausreichende berücksichtigung.

Breslau.

H. JANTZEN.

*Englische lehrbücher.*

1. Dr. OSKAR THIERGESEN, *Lehrbuch der englischen sprache*. Ausgabe B für höhere mädchenschulen. III. teil. Leipzig 1899. B. G. Teubner. 211 s. Preis m. 2,40. — *Die hauptregeln der englischen syntax*. Für die oberstufe des lehrbuchs der englischen sprache. Ausgabe B für höhere mädchenschulen. Ib. 1899. 130 s. Preis m. 1,20. — Oberstufe zum lehrbuch der englischen sprache. Ib. 1897. 326 s. Preis m. 3. — *English Lessons*. Kurze praktische anleitung zum raschen und sicheren erlernen der englischen sprache für den mündlichen und schriftlichen freien gebrauch. Ib. 1900. 229 s. (A. u. d. t. Teubners kleine sprachbücher: II. Englisch.) Preis m. 2.
2. Prof. dr. RUDOLF DAMMHOLZ, *Englisches lehr- und lesebuch für höhere mädchenschulen und mittelschulen*. Ausgabe B. II. teil. Oberstufe. Band II<sup>a</sup>: Lesebuch für klasse 2. Hannover u. Berlin 1899. Carl Meyer (Gustav Prior). 196 s. Preis m. 1. — Band II<sup>b</sup>: Lesebuch für oberklassen, fortbildungsschulen und seminare. Ib. 1899. 467 s. Preis m. 4.
3. Dr. OTTO KARES, *Kurzer lehrgang der englischen sprache*. I. teil: Grundlegende einföhrung in die sprache. 6. verm. auflage, besorgt von prof. dr. Gustav Tanger. Leipzig, Dresden, Berlin. L. Ehlermann. 1900. 260 s. Preis m. 1,80.
4. E. H. BARNSTORFF, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache*. III. verbesserte auflage. Flensburg 1899. August Westphalen. 295 s. Preis m. 1,80.
5. J. PUNJER und F. F. HODGKINSON, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache*. Ausgabe B. Teil I. Hannover und Berlin. 1899. Carl Meyer (Gustav Prior). 99 s. Preis m. 1.
6. Dr. W. DICKHUTH, *Übungsstoff und grammatik für den englischen anfangsunterricht*. Zweite gänzlich umgearbeitete und vermehrte auflage. Magdeburg 1899. Lichtenberg und Böhling. 137 s. Preis m. 1,40, geb. 1,80.
7. PHILIPP WAGNER, *Deutsch-englischer familien-briefsteller*. Muster von



- privatbriefen jeder art in deutscher und englischer sprache. Stuttgart. Paul Neff. 192 s. Preis geb. m. 1,50.
8. JOHN MONTGOMERY, *Deutsch-englischer handels-briefsteller*, Vollständige deutsch-englische handelskorrespondenz. Stuttgart. Paul Neff. 192 s. Preis geb. m. 1,80.

Diesmal liegen nur zum geringen theile neue werke vor; meistens sind es fortsetzungen oder neue bearbeitungen bezw. auflagen. — Die Thiergensen'schen lehrbücher sind nunmehr abgeschlossen. Im *Lehrbuche*, das für mädchenschulen bestimmt ist, dünken uns die deutschen stücke zum übersetzen ins englische *viel* zu zahlreich; weniger wäre hier mehr gewesen. Nach den preussischen lehrplänen sollen höchstens mündliche rückübersetzungen ins englische und übersetzungen deutscher einzelsätze zum zwecke grammatischer übungen stattfinden, im wesentlichen sollen ja nur diktate gegeben werden. Hier haben wir es nicht mehr mit der vermittelnden, sondern wieder mit der alten methode zu thun. — Die fassung der *Hauptregeln der syntax* deckt sich fast wörtlich mit der in Thiergens *Grammatik der englischen sprache*. Nur s. 16—24 (der zusammengesetzte satz) zeigt eine änderung gegen die *Grammatik* s. 99<sup>2ff.</sup>, keine verbesserung. Wozu sind die einzelnen arten der nebensätze so ausführlich behandelt? — Die oberstufe zum *Lehrbuche der engl. spr.* mit ihrem mannigfachen inhalt sagt uns mehr zu, freilich anhang III (geometrische konstruktionen und aufgaben) s. 220—238 scheint eher spielerei zu sein. Einige weitere gedichte dafür wären vielleicht nützlicher. Zu begrüßen sind die vielen abbildungen im texte und die pläne und karten von London, Schottland u. s. w. — Die *English Lessons* mit den ansichten von Tower, London Bridge und Houses of Parliament sowie dem plane von London und einer münztafel sind wirklich eine *praktische* anleitung zum erlernen der sprache. Es ist freudig zu begrüßen, dass sich ein wirklicher fachmann dazu entschlossen hat, ein solches kompendium zu schreiben. Hoffentlich verdrängt es bald die grosse masse schlechter handbücher, die den markt beherrschen. Auf verhältnismässig geringem raume wird viel geboten. Dass die *Reading Exercises* rein praktische dinge behandeln, ist selbstverständlich. Wir finden jedoch in anhang D und E einige gedichte und erzählungen. Ein ausführliches englisch-deutsches und deutsch-englisches wörterverzeichnis erhöht die brauchbarkeit. Die grammatik unter dem strich enthält — und mit recht — fast nur die formenlehre, die syntax ist bloss beiläufig herangezogen. Auf s. 152 vermisste ich in der alphabetischen aufzählung *to write*, das s. 128 erwähnt ist. Vielleicht könnte bei einer neuen auflage ganz kurz auf den *acc. c. inf.*, der so häufig vorkommt, hingewiesen werden. Ständen die vokabeln nicht besser hinter dem lesestück? Die ausstattung des büchleins ist eine sehr gefällige.

Die englischen lesebücher von Dammholz, namentlich II<sup>b</sup>, sind äusserst reichhaltig. II<sup>a</sup> hat folgende abschnitte: *Useful knowledge*,

*Tales and Sketches from British History, Tales and Sketches from British Geography, Tales and Sketches on British Life and Customs, Letters, Poems*; II<sup>b</sup>: *Sketches from British History, Sketches from British Geography, Sketches on British Life and Customs, Poetry, Appendix*. Die grosse anzahl gedichte gereicht dem werke zum vorteil. Der II. teil enthält 23 abbildungen im texte und eine karte und einen plan von London. Die beiden letzten zugaben wünschten wir auch in II<sup>a</sup>. Der *Appendix* gibt die hauptdaten der englischen geschichte und eine übersicht über die münzen, masse und gewichte. — Man dürfte mühe haben, diese bücher im laufe eines oder zweier jahre gründlich durchzuarbeiten. Wo bleibt zeit für die zusammenhängende lektüre eines bestimmten schriftstellers, die doch auch getrieben werden soll? Vgl. unsere bemerkungen hierüber *N. Spr.* VII, 198.

Der *Kurze lehrgang* von Kares erscheint bereits in 6. auflage, ein zeichen dafür, dass er einem bedürfnis entspricht. Dass die verlagshandlung einen mann wie Tanger für die bearbeitung gewonnen hat, gereicht dem buche zum vorteil. Die beigegebene karte ist nicht nur *völlig ausreichend*, sondern musterhaft hinsichtlich der politischen geographie, da die einzelnen provinzen durch verschiedene farben anschaulich dargestellt sind. Auf eine nähere besprechung können wir verzichten. Nur eine frage: wozu s. 63 mit den grundformen der konjugation und der pluralbildung der substantiva? Diese gehören doch besser zu s. 58, text 8, jene zu text 11. Sehr klar ist s. 83 § 20 über *lassen*, besonders was von *to make* und *to let* gesagt ist. Viele lehrbücher sind in diesem punkte nicht exakt genug.

Mit dem *Lehr- und lesebuch* von Barnstorff können wir uns eher befreunden als mit seinen *Stoffen zu mündlichen und schriftlichen übungen* (vgl. *N. Spr.* VII, 196). Was B. im vorwort über den anfangsunterricht sagt, findet unsere volle zustimmung. Die ersten 12 lesestücke sind vortrefflich ausgewählt, man operirt mit gegenständen, die anschaulich sind, und bedient sich der Hölzelschen bilder. Von s. 32 an findet man jedoch deutsche sätze ohne zusammenhang, vgl. besonders s. 54, 57 etc. Erst s. 120 ist wieder ein zusammenhängender text. Das deutsche stück s. 141 entspricht keinem englischen gleichen oder ähnlichen inhalts. Die stücke s. 193f. mögen allenfalls gelten, als eine probe, wie der schüler sich zu einem ganz fremden text stellt. Wozu dienen eigentlich die *Sentiments from Previous Lessons*, die wir von l. 36 an dann und wann treffen? Die bilder im *Appendix* sind nicht schön, im vergleich zu ihnen sind die Hölzelschen bilder in Schmidts lehrbuch reine kunstwerke.

Die ausgabe B des *Lehr- und lesebuches* von Pünjer und Hodgkinson beruht auf denselben prinzipien wie ihr grösseres werk. Die *Preparatory Exercises* s. 10f. sind sehr nützlich. Die grammatik beginnt mit dem verbum. Von den unregelmässigen verben könnten bei diesem theile noch manche fallen; nur *to swell* und *to swim* vermis-



ich gegen die liste im grösseren buche, dafür ist hier *to understand* hinzugekommen. Die überschritten am kopfe der seiten sind jetzt durchwegs englisch, also in lateinischer terminologie.

In der neuen auflage von Dickhuths *Übungsstoff und grammatik* dürfte man das frühere buch kaum wieder erkennen. Es ist nicht nur gefälliger, sondern auch reichhaltiger. Es ist durch bemerkungen über aussprache u. s. w. und ein vollständiges wörterverzeichnis mit (leider nicht phonetischer) aussprachebezeichnung erweitert. Die vokabeln zum ersten abschnitt sind erst ans ende gestellt, vor allem sind die einzelnen stücke inhaltlich besser. Wäre es nicht praktischer, mit stücken wie *Our School-Room* (X), *The Human Body* (XVII), *A House*, *The Inside of a House* (XX und XXI) anzufangen, anstatt mit einer fabel (*The Fox and the Grapes*)? S. 57 z. 4 v. u. lies *mayor* = *major*.

Mit den zierlichen und hübsch ausgestatteten *Familien- und handelsbriefstellern* hat der rührige verlag von Paul Neff 2 bücher auf den markt gebracht, die manchem willkommen sein dürften. Von fachmännischer seite ist also auch diesem gebiete beachtung geschenkt worden, und die hilfsmittel fürs englische sind somit vollständig. Man mag über die briefsteller denken, wie man will; für eine fremde sprache haben sie jedenfalls mehr berechtigung als für die muttersprache. Nun haben wir ja fast in allen lehrbüchern einige musterbriefe, aber hier liegt eine ganze sammlung vor. Von besonderem interesse sind die einleitungen, namentlich die von Wagner. Abgesehen von den *bemerkungen über die briefschreibekunst*, die nichts spezifisch englisches bieten und ebensogut vor einem deutschen briefsteller ihren platz hätten, finden wir alles wissenswerte behandelt: einrichtung der briefe, papier und handschrift, überschritt und unterschritt, titulatur (*vollständig*), briefanfänge, briefschlüsse, datum etc. (s. 13—53). Den beschluss bildet ein verzeichnis vieler abkürzungen. Beide bändchen verdienen die beachtung der fachgenossen und weiterer kreise.

Frankfurt a. M.

J. CARO.

*Cœurs russes*, par DE VOGÜÉ, ed. by EUG. PELISSIER. Authorised Edition. London, Macmillan & Co. 1899. Siepmann's French Series. Advanced. Preis 2 s. 6 d.

Die ausgabe ist nach demselben plane gearbeitet wie die früher besprochenen dieser sammlung (vgl. u. a. *N. Spr.* VII, s. 535 ff.) und ebenso hübsch ausgestattet. Die erzählungen sind interessant, modern und in gutem französisch geschrieben. Da sie aber durchaus *russische* zustände behandeln, so fallen sie aus dem rahmen unserer betrachtung. In Deutschland wenigstens haben wir in der schule unbedingt keine zeit, in den französischen stunden nichtfranzösisches zu behandeln. F. D.

## VERMISCHTES.

### FRANZÖSISCHES DIKTAT UND ÜBERSETZUNG INS DEUTSCHE.

Im maiheft der *Zeitschrift für das gymnasialwesen* hat F. Böckelmann folgenden zusatz zu § 6, 2 der prüfungsordnung vorgeschlagen: „Der in das deutsche zu übersetzende französische text ist den prüflingen zu diktiren und der ausfall des diktats bei der beurteilung der prüfungsarbeit zu berücksichtigen“; auf der 9. hauptversammlung des Verbandes der deutschen neuphilologischen lehrerschaft in Leipzig hat jüngst ein ähnlicher wunsch allgemeine zustimmung gefunden, und es scheint, dass an vielen gymnasien in derselben weise verfahren wird. Trotzdem aber lassen sich schwere bedenken dagegen geltend machen, und man muss sich wundern, dass noch kein widerspruch laut geworden ist.

Wer eine moderne sprache erlernen will, muss bekanntlich vier verschiedene dinge lernen: lesen, schreiben, hören und sprechen. Diese vier fähigkeiten sind aber nicht alle in gleichem masse gegenstand des unterrichts und können es nicht sein. In jeder schule, und mag sie noch so real sein, wird immer das lesen am meisten geübt werden, d. h. das verstehen des gelesenen textes. In zweiter linie kommt das schreiben und erst in dritter linie das hören und sprechen. Daher wird in der prüfungsordnung für die gymnasien nur „einige übung im mündlichen und schriftlichen gebrauch der französischen sprache“, in erster linie aber „sicheres verständnis und geläufiges übersetzen leichterer schriftwerke“ verlangt. Unter diesen umständen muss naturgemäss die übersetzung eines französischen textes ins deutsche auf dem gymnasium das vornehmste mittel sein, um festzustellen, ob der zu prüfende das lehrziel erreicht hat. Dabei wird aber nur festgestellt, wie weit er es in der fähigkeit des lesens (oder verstehens) und des übersetzens gebracht hat, über die drei anderen fähigkeiten: schreiben, hören, sprechen wird nichts ermittelt, falls, wie es wohl meist geschieht, der zu übersetzende text gedruckt oder auf andere weise vervielfältigt vorgelegt wird. Wenn jedoch der französische text diktirt wird, so hat man allerdings darin ein mittel, um zu erkennen, wie weit der



abiturient im hören und schreiben der französischen sprache vorgeschritten ist. Nur über die fähigkeit des sprechens erhält man dann noch keinen ausweis, und das schreiben ist hier nur der elementare teil des schriftlichen gebrauchs.

So ist es ganz erklärlich, dass man das diktat des französischen textes als ein willkommenes mittel benutzt, um die einseitige leistung der übersetzung ins deutsche zu ergänzen, zumal der prüfende dazu vielleicht berechtigt ist. Eine verpflichtung können wir aber aus der prüfungsordnung nicht herauslesen, und wir müssen in diesem punkte Böckelmann entschieden widersprechen. Weshalb hätte man denn sonst nötig, einen zusatz zur prüfungsordnung zu machen? Man hat demnach durch verbindung von diktat und übersetzung ohne formelle schwierigkeit scheinbar eine viel vollkommene art der prüfung gewonnen.

Aber leider nur scheinbar. Wenn man nämlich die sache etwas näher ansieht, wird man leicht bemerken, dass diese art der prüfung doch nicht so vollkommen ist, wie sie es auf den ersten blick zu sein scheint. Allein für sich genommen sind die übersetzung aus dem französischen ins deutsche und das französische diktat gute prüfungsmittel, wenn sie auch einseitige resultate ergeben. Sobald man aber beide in der weise miteinander verbindet, wie es jetzt empfohlen wird, verhält es sich ganz anders; dann verlieren beide an wert, sowohl das diktat als die übersetzung. Wenn der schüler ein diktat niederschreiben soll, muss er das diktirte vorher verstanden haben; hat er es aber verstanden und richtig niedergeschrieben, dann ist es keine besondere aufgabe mehr, den diktirten text ins deutsche zu übertragen. Das wird jeder schüler leisten können, wenn auch der eine mit mehr, der andere mit weniger gewandtheit, je nach dem grade, in welchem er seine muttersprache beherrscht. In der that ist diese übersetzung mehr eine leistung in der deutschen als in der französischen sprache und könnte folglich mit mehr recht für die prüfung im deutschen in betracht gezogen werden; aber für die beurteilung der kenntnisse im französischen hat sie wohl nur wenig wert.

Wie ist es nun aber, wenn der text beim diktiren an einzelnen stellen nicht richtig verstanden worden ist? Dann wird der schüler das falsch verstandene natürlich auch falsch übersetzen. Es sei uns gestattet, zwei beispiele von solchen Fehlern anzuführen, welche bei derartigen arbeiten wirklich vorgekommen sind. In dem einen fälle wurde vom lehrer diktirt: *de la tendresse*, von dem schüler geschrieben: *de l'attendresse* und übersetzt: „aufmerksamkeit“. In dem anderen fälle lautete das diktat: *Qu'on songe que cette œuvre immense s'est faite*, der schüler schrieb: *Qu'on songe de cette œuvre immense se faite*, und übersetzte: „Man denke aber nur an dieses ungeheure werk, welches geschrieben wurde.“ In dem letzteren beispiel hat also die übersetzung nur durch zufall den sinn ungefähr richtig getroffen. Man braucht

nur solche fehler zu sehen, und man muss wünschen, dass sie nicht auch noch übersetzt werden. Dass es pädagogisch falsch ist, wenn man einen schüler veranlasst, denselben fehler zweimal zu machen, darüber kann kein zweifel bestehen. Ausserdem hat die übersetzung auch hier nicht den wert, einen fehler zu konstatiren, weil er sich schon im diktat vorfindet. Höchstens könnte der schüler beim übersetzen dazu geführt werden, dass er den beim diktat gemachten fehler erkennt und nachträglich verbessert. Aber einen massstab für die französischen kenntnisse kann diese übersetzung nicht abgeben. Folglich kommen wir zu dem schluss: *Die übersetzung eines diktirten französischen textes ins deutsche ist für die beurteilung der französischen leistungen überflüssig, mag nun der text richtig oder falsch verstanden sein; im letzteren falle kann sie auch vom pädagogischen standpunkt aus nicht gebilligt werden.*

Böckelmann tritt auch denen entgegen, welche den text zwar diktiren, „jedoch so, dass nötigenfalls jedes wort buchstabirt wird“. Der ausdruck „jedes wort“ ist stark übertrieben. Aber dass zuweilen ein selteneres wort buchstabirt oder erklärt wird, lässt sich wohl kaum vermeiden. Jeder neuphilologe weiss aus erfahrung, wieviel mühe es macht, für ein diktat einen geeigneten text zu finden, da das sprachmaterial dem schüler geläufig sein muss, wenn man von ihm verlangen will, dass er es beim hören richtig auffasst. Man wird immer gezwungen sein, in dem originalen text manches auszulassen oder zu verändern, was zu schwer erscheint, und wenn man die schwierigkeit nicht beseitigen kann, eine erläuterung zu geben. Vieles, was leicht zu lesen ist, macht dem verständnis durch das gehör schwierigkeiten; man denke nur an das einfache *il n'a qu'à venir*, welches, um richtig gehört zu werden, schon einige übung erfordert. *Ne-que*, das doch so häufig vorkommt, wird durch das ohr oft nicht erkannt, namentlich wenn die beiden *e* elidirt sind und wenn *que* erst spät folgt. So kommt es, dass man für ein diktat einen leichteren text wählen muss als für eine übersetzung. Vor allem darf der inhalt nicht zu abstrakt sein. Wollte man einen abschnitt aus Taine oder etwa aus V. Hugos *Préface de Cromwell* diktiren, so würde man gewiss schlimme erfahrungen machen, während zum übersetzen beide sehr wohl genommen werden können. Auch aus einem leichteren schriftwerke, wie Duruy, *Histoire de France*, kann man nicht aufs geratewohl irgend eine stelle nehmen, sondern man muss lange suchen, um etwas passendes zu finden. Für die übersetzung ins deutsche ist zwar nach der prüfungsordnung „ein von besonderen schwierigkeiten freier abschnitt zu wählen“, aber es gibt auch schwierigkeiten, die man dem schüler bieten darf und vielleicht auch muss. Denn wenn man regelmässig zu leichte aufgaben stellt, wird die unausbleibliche folge sein, dass die leistungsfähigkeit herabsinkt. Soviel lässt sich als sicher behaupten, dass ein zum diktat geeigneter französischer text für die übersetzung ins deutsche zu leicht



*und umgekehrt ein zum übersetzen passender text für ein diktat zu schwer ist.*

Wenn wir die fehler, welche bei diktaten und bei übersetzungen gemacht werden, miteinander vergleichen, werden wir finden, dass sie ihrer natur nach sehr verschieden sind. Abgesehen von den eigentlichen orthographischen Fehlern verursacht z. b. die Veränderlichkeit der französischen partizipien beim diktat viele Verstösse, während es beim übersetzen meist ganz gleichgültig ist, ob der schüler die grammatischen regeln über jene Veränderlichkeit kennt oder nicht. Andererseits werden beim übersetzen fehler gemacht, die beim diktat nicht vorkommen. So wird z. b. *en* und *y* oft falsch übersetzt oder die beziehung eines sog. genitivs nicht richtig erkannt. Daraus folgt, dass bei der auswahl eines textes für die übersetzung ganz andere punkte zu berücksichtigen sind als für ein diktat. Wer schon mehrere jahre lang beide arten von arbeiten korrigirt hat, wird ganz von selbst dahin kommen, dass er diesen unterschied beachtet. Für anfänger wäre es aber vielleicht von vorteil, wenn einmal eine liste der fehler zusammengestellt würde, welche gewöhnlich bei diktaten und bei übersetzungen gemacht werden.

Aus allen diesen gründen scheint es nicht empfehlenswert, einen diktirten französischen text zugleich als aufgabe für eine übersetzung ins deutsche zu benutzen. Es würden dabei zwei arbeitsleistungen miteinander vermischet werden, die wesentlich verschieden sind, und das würde viele unzuträglichkeiten im gefolge haben. Soll man nun ganz auf das diktat verzichten? Nein, das ist durchaus nicht unsere meinung. Es wäre gewiss in hohem grade zu wünschen, dass das diktat in die prüfungsordnung aufgenommen würde, weil man wohl annehmen darf, dass an allen gymnasien neben den übersetzungen in der klasse auch diktate geschrieben werden, und weil dann die schriftliche prüfung ein viel vollkommeneres resultat ergeben würde. Dann müsste man aber für das diktat einen besonderen text geben.<sup>1</sup>

Torgau.

F. BAUMANN.

#### ZUR ERLÄUTERUNG UND BERICHTIGUNG.

In dem bericht über die verhandlungen des leipziger neuphilologentages (s. 193 ff. d. b.) heisst es von mir an einer stelle, wo ich zur übersetzungsfrage das wort ergriffen hatte:

„Der redner fügt noch hinzu, dass er seinen primanern gegenüber stets jede verantwortung für das bei der übersetzung sich ergebende deutsch ablehne, ebenso wie er seinen sekundanern gegenüber immer sage, er übernehme wohl die garantie, dass bei der

<sup>1</sup> Vgl. hierzu u. a. den bericht über die verhandlungen des 1. bayrischen neuphilologentags, *N. Spr.* VII, s. 258 f.

*D. red.*

übersetzung die „regierungsseitig bestätigten regeln“ angewandt seien, nicht aber, dass es französisch sei.“ (S. 220.)

Der erste dieser beiden sätze entspricht genau dem, was ich gesagt habe, ist aber missverstanden worden; der zweite gibt das von mir gesagte unzutreffend wieder. Ich gestatte mir daher, hier beides zu beleuchten und in ordnung zu bringen.

Ich hatte im vorhergehenden von der schädigung gesprochen, welche die grammatische sicherheit der schüler in der fremden sprache dann erfährt, wenn man sie gewohnheitsmässig nötigt, bei übersetzungen die fremde und die muttersprache fortgesetzt durcheinander zu werfen. Darauf folgt der erste satz der oben zitirten stelle, mit dem ich mich vorzugsweise auf meinen lateinunterricht in prima bezog. Ich habe eine persönliche freude daran, bei der übersetzung — mündlich wie schriftlich — echtes deutsch zu liefern und liefern zu lassen. Zu jedem extemporale arbeits ich selbst eine musterübersetzung aus, die ich nachträglich meinen schülern diktire. Zielforderung ist für mich, dass meine übersetzung, geschickt in ein heft der Sybelschen *Historischen zeitschrift* (wenn Livius zu grunde liegt), oder in einen stenographischen reichstagsbericht (falls Zizero<sup>1</sup> vorliegt) eingeschmuggelt, nicht merklich von dem deutsch anderer deutscher verfasser oder redner abstechen dürfte. Aber leider, leider — dieses ziel erreiche ich wohl nur äusserst selten, falls je. Wenn ich mich aufs beste angestrengt habe, so sehe ich doch noch bald hier bald dort unebenheiten des ausdrucks, die ich nicht überwinden kann. Und, was noch schlimmer ist, ich weiss ausserdem, dass ich daneben manche wendung in meiner übersetzung habe, die ich, verblendet durch den einfluss des lateinischen vorbildes, für vollkommen deutsch halte, und die es doch nicht ist. So lange ich mich so zu sagen im „elektrischen felde“ des lateinischen textes befinde, wird mein muttersprachliches gefühl trotz höchster gegenanstrengung leichter oder schwerer gelähmt. Und darüber halte ich mich aus wissenschaftlichen, sittlichen und praktischen gründen verpflichtet, meinen schülern reinen wein einzuschenken. Und mein ausdrucks, dass ich „jede verantwortung für das bei der übersetzung sich ergebende deutsch ablehne“, soll nichts heissen als, dass ich mich nicht haftbar fühle, wenn ich unter dem „unwiderstehlichen einflusse“ des lateinischen textes, trotz besten bemüehens, in den von mir genehmigten oder ausgearbeiteten übersetzungen noch undeutsches habe stehen lassen, während ich natürlich für alles etwa als undeutsch angegriffene bzw. nachgewiesene in einem originaldeutschen artikel wie z. b. dem vorliegenden die volle verantwortung tragen muss.

Und nun komme ich zu dem zweiten der oben angeführten sätze,

<sup>1</sup> Schreibung der *N. Spr.* (nicht des herrn verfs.). Wir finden das *z* in *Zizero*, *Zäsar* nicht erschrecklicher als in *Horaz*, *Terenz*, *Properz*.  
D. red.



wo es aber heissen sollte: „wie er seinen sekundanern in Reichenbach (vor 10—14 jahren) immer sagte“. Ich konnte damals zwar englisch und hatte die verantwortung zu tragen für ausfall und korrektur der freien arbeiten meiner englischen versuchsklasse. Aber französisch konnte ich schlechterdings nicht. Natürlich war ich gründlich vertraut mit den regeln der eingeführten (regierungsseitig bestätigten) grammatik von Knebel-Probst, allein weder war ich in der lage deren richtigkeit selbständig zu beurteilen, noch hatte ich die fähigkeit zu unterscheiden, ob die französische übersetzung zu den deutschen texten, welche ich für die schüler aus verschiedenen hilfsbüchern entnahm, ausser grammatisch korrekt auch zugleich stilistisch echt französisch sei oder nicht. Wohl aber war mir bereits damals das seitdem viel zitierte wort „it is grammatically right, but we do not say so“ geläufig und drängte mich, auch hier — wie heute gelegentlich meiner übersetzungen aus dem lateinischen ins deutsche — meinen schülern gegenüber aufrichtigkeit zu üben und ihnen zu sagen, was sie bei mir lernen konnten und was nicht. Vom sittlichen standpunkt will ich hier gar nicht reden. Aber jeden tag konnte doch in der familie einer meiner schüler ein franzose oder etwa eine der vielen lehrerinnen, die mit dem lebendigen gebrauch des französischen wohl vertraut sind, erscheinen und die von mir grammatisch beurteilten übersetzungen meiner schüler einer stilistischen würdigung unterwerfen. Und da war es denn gut, wenn meine schüler im voraus wussten, dass ich nur für die grammatische seite ihrer übersetzungsarbeiten die verantwortung zu übernehmen bereit und fähig war. Die von dritter seite geübte kritik des stils konnte dann meinem ansehen als lehrer keinen abbruch mehr thun.

Auf meine heutige französische sekunda in Rendsburg mit ihren zahlreichen freien arbeiten und wo ich doch selbst mittlerweile tüchtig französisch gelernt habe, passt das in Leipzig über den französischen sekundaunterricht, den ich vor 10 jahren und länger her in Reichenbach gab, gesagte schlechterdings nicht.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

#### DEUTSCHES PALATALES REIBE- $G=J$ IN HOLLAND.

Während meiner abwesenheit von Marburg in den ferien ist unter vielem andern ein brief aus Holland für mich eingelaufen, der sich durch einen unglücklichen zufall nicht mehr auffinden lässt. Da er wie alle postsachen in meinem auftrag geöffnet worden war, bin ich über den inhalt im allgemeinen unterrichtet. Der name des schreibers ist der vergessenheit wieder anheimgefallen. Ich muss daher, wenn überhaupt, öffentlich antworten. Auf das *qui tacet consentit* möchte ich es aber nicht ankommen lassen. Mein korrespondent ist nämlich im zweifel, ob ich mit der gleichstellung des dt. „pal. reibe-g“ im inlaut

(*siege*) und des dt. *j* (*ja*) im recht sei; holländische kandidaten seien damit im examen gescheitert (?!). Dieser zweifel begegnet mir von holländischer seite nicht zum ersten mal. Ein pal. reibe-*g* (= *j*) in der *i*-lage widerspricht allerdings nicht nur dem holl., sondern auch dem nordwestdeutschen gebrauch Holland benachbarter striche, die nicht nur nach *a*, *o*, *u* (*sage*), sondern auch im sonstigen inlaut (*siege*, *folge* etc.) das „gutt. reibe-*g*“ (= *g*) verwenden, das ihnen auch im anlaut (*gut*, *gern*) statt des verschluss-*g* dient. Die nordd. durchschnittsaussprache aber hat nach pal. vokalen und nach konsonanten (*siege*, *folge*) wirklich das pal. reibe-*g* in der *i*-lage, das mit nordd. *j* — nicht mit dem im süden und z. t. im mittelland dafür gesprochenen unsilbigen *i*! — identisch ist. Der stimmlose laut hierzu ist *ç* (*ich*, *recht*), gleichfalls in der *i*-lage, wofür aber nordwestdeutsch wieder *x* (*ach*, *doch*), am Niederrhein z. t., wie auch z. b. am unteren Main *f* (*tisch*) oder ein *f*-ähnlicher laut gilt. Man vergleiche auch Trautmann, § 196, 1026, 1037, mit dem ich hier ganz übereinstimme.

W. V.

LES BEAUTÉS DE LA GRAMMAIRE.<sup>1</sup>

Oui, dès l'instant que je vous vis,  
 Beauté féroce, vous me plûtes;  
 De l'amour qu'en vos yeux je pris  
 Sur-le-champ vous vous aperçûtes;  
 Mais de quel air froid vous reçûtes  
 Tous les soins de mon cœur épris!  
 En vain je priai, je gémis;  
 Dans votre dureté vous sûtes  
 Mépriser tout ce que je fis.  
 Même un jour je vous écrivis  
 Un billet tendre que vous lûtes,  
 Et je ne sais comment vous pûtes  
 De sang-froid voir ce que j'y mis.  
 Ah! fallait-il que je vous visse,  
 Fallait-il que vous me plussiez,  
 Qu'ingénuement je vous le disse,  
 Qu'avec orgueil vous vous tussiez?  
 Fallait-il que je vous aimasse,  
 Que vous me désespérassiez,  
 Qu'en vain je m'opiniâtrasse  
 Et que je vous idolâtrasse  
 Pour que vous m'assassinassiez?

<sup>1</sup> Von herrn oberlehrer dr. H. Schmidt-Altona als scherz zu gelegentlichem abdruck eingesandt.

D. red.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND VIII.

DEZEMBER 1900.

Heft 8.

## ÜBER URSPRUNG UND ENTWICKLUNG DER SPRACHE.

MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON JESPERSENS  
*PROGRESS IN LANGUAGE.*<sup>1</sup>

Es ist entschieden ein höchst erfreuliches zeichen, wenn ein linguist, der sonst auf enger begrenztem felde arbeitet, aus seinen studien allgemeine für die gesamte sprachwissenschaft giltige schlüsse zieht. Die sprachwissenschaft im allgemeinen und die romanistik und anglizistik im besondern haben in den letzten drei jahrzehnten durch spezialuntersuchungen eine so vollständige umwälzung erfahren, dass dadurch notwendigerweise auch in den allgemeinen begriffen über leben und wachstum der sprache gegenüber den anschauungen, die bis zur mitte der siebziger jahre herrschten, eine wandlung eingetreten sein muss, falls nicht all unser detailstudium überhaupt des höheren wertes für den fortschritt der menschlichen erkenntnis entbehrt.

<sup>1</sup> *Progress in Language with special reference to English* by Otto Jespersen, Ph. Dr. London, Swan Sonnenschein & Co., 1894; zweite erweiterte auflage des allgemeinen teils der dänisch geschriebenen doktordissertation *Studier over Engelske Kasus, med en Inledning: Fremskridt i Sproget* vom jahre 1891; nebst einem anhang über den ursprung der sprache. [Der geschätzte herr verf. hat an stelle der s. z. übernommenen besprechung des buches diesen aufsatz eingesandt, wofür ihm die leser der *N. Spr.* gewiss ebenso wie wir dankbar sein werden. D. red.]

Nun ist freilich die beantwortung allgemeiner fragen der sprachentwicklung zum grossen teil von deren besonderem charakter abhängig. Einige fragen können der lösung näher gebracht werden schon durch das eingehende studium einer oder weniger sprachen oder sprachgruppen. So kann beispielsweise das wesen der lautgesetze einer sprache nicht grundsätzlich von denen der anderen, oder auch aller anderen, verschieden sein. Was auf rein physiologischer grundlage beruht, muss in denselben bahnen verlaufen, so lange nicht eine anatomische oder funktionelle verschiedenheit der menschlichen lautwerkzeuge bei verschiedenen völkern angenommen und nachgewiesen wird. Dahingegen können wir in bezug auf die psychische seite des sprachlebens niemals ohne weiteres von einer sprachgruppe auf die andere schliessen, weil sich in ihr in ganz anderer weise als in der physiologie die individualität jeder sprachgruppe und jedes volkes zeigt.

Das wirkliche leben der sprache setzt sich nun aber fast in allen phasen aus physiologischen und psychologischen elementen zusammen. Darauf beruht die ungeheure schwierigkeit, welche gerade die allgemeinsten grundfragen des sprachlebens unserer forschung bieten.

Das philosophische rüstzeug zur bearbeitung sprachphilosophischer fragen ist verhältnismässig leicht zu erlangen; aber damit allein ist auch gar nichts erreicht; die physiologische grundlage zur beurteilung eines phonetischen vorganges ist ebenfalls nicht schwer zu gewinnen, und die kenntnis einiger sprachen mit langer geschichte und einiger ausgedehnteren modernen dialektgruppen liefert wohl das genügende material zur vergleichung. Aber, um auch nur eine einzige sprache von der psychischen seite objektiv prüfen zu können, dazu gehört eine gründliche sprachkenntnis auf weitester basis; dazu wäre es streng genommen nötig, wenigstens einen vertreter von allen verschiedenen sprachtypen der welt *gründlich* zu kennen, d. h. nicht nur in bezug auf seine lautliche seite, seine deklinations- und konjugationsschemata (etwa an der hand von Friedrich Müllers *Grundriss der sprachwissenschaften*), sondern in bezug auf die feinheiten der syntax und des sprachgebrauches. Zu einem vergleichenden psychologischen studium



der syntax innerhalb der einzelnen sprachgruppen sind aber gerade erst die grundsteine gelegt; hat sich doch die vergl. idg. sprachwissenschaft, ebenso wie die germanische und romanische philologie der letzten jahrzehnte ganz vorwiegend auf die laut- und formenlehre geworfen. Ausserhalb der kultursprachen des altertums und der neuzeit ist aber von syntaktischen untersuchungen überhaupt noch selten ernsthaft die rede gewesen. Nur von sehr wenigen sprachen, deren träger nicht kulturvölker sind, existirt überhaupt sprachliches material, das zu eingehenden syntaktischen untersuchungen verwertet werden könnte. Von der mehrzahl dieser sprachen, insbesondere z. b. von den amerikanischen, kennen wir überhaupt nicht viel mehr als katechismen und ähnliche von missionären angefertigte übersetzungslitteratur, vor deren verwertung für syntaktische und überhaupt für tiefer gehende sprachliche studien nicht eindringlich genug gewarnt werden kann. Darnach ist leicht zu ermessen, wie weit wir noch entfernt sind von einer vergleichenden syntax verschiedener sprachgruppen, etwa indogermanisch-semitisch-uralaltaisch-chinesisch vom standpunkt der allgemeinen psychologie und logik aus betrachtet.

Es muss noch viel mehr material gesammelt und verarbeitet werden, so wie einst Humboldt von der kawasprache, Steinthal von den mandenegersprachen ausgehend es versucht haben. Aber wer kann all den stoff bewältigen?

Angesichts dieser schwierigkeiten war es besonders erfreulich, dass der leider zu früh verstorbene Georg von der Gabelentz die resultate seiner auf allerbreitesten, vorzugsweise ausserindogermanischer sprachgelehrsamkeit ruhenden forschungen im jahre 1891 in einem buche<sup>1</sup> niedergelegt hat, dessen studium gerade den neuphilologen und indogermanisten um so mehr zu empfehlen ist, weil es auf anderer grundlage ruht und daher den blick in ungeahnter weise erweitert.

Dieses grossartige werk erschien erst, nachdem Jespersen seine ursprüngliche arbeit geschrieben hatte, und letzterer hat

<sup>1</sup> *Die sprachwissenschaft, ihre aufgaben, methoden und bisherigen ergebnisse*, Leipzig, Weigel, 1891.

leider auch in der vorliegenden englischen ausgabe sich damit begnügt, in der vorrede auf von der Gabelentz' buch hinzuweisen, ohne sich weiter mit demselben auseinander zu setzen.

So will ich denn in den folgenden seiten die von Jespersen berührten allgemeinen linguistischen fragen mit den ergebnissen v. d. Gabelentz' und mit meinen eigenen anschauungen vergleichen.

Jespersen geht davon aus, dass das englische sich besonders gut eignet, um die entwicklung der sprachen im allgemeinen kennen zu lernen. Eine über mehr als tausend jahre sich erstreckende, ununterbrochene reihe von dokumenten zeigt uns, wie eine sprache fast in jeder beziehung ihren charakter ändert, und wie der grosse formenreichtum des altenglischen in der heutigen sprache auf kaum mehr als ein halbes dutzend verschiedener endungen zusammengeschrumpft ist. Wie ist eine solche entwicklung der sprache zu beurteilen? Das ist die frage, deren beantwortung Jespersen den hauptteil seines buches widmet, nämlich die ersten fünf kapitel. Kapitel 6 bis 8 enthalten drei spezialuntersuchungen über die entwicklung des englischen kasussystems, die kasusverschiebung der pronomina und den gruppengenitiv, die für den verfasser der ausgangspunkt zu den allgemeinen erörterungen waren und heute für den nicht anglistischen leser als illustration des allgemeinen teils dienen. Ein anhang über den ursprung der sprache beschliesst das buch.

Eine der ersten früchte der eben erblühten sprachwissenschaft war die einteilung der sprachen in 1) isolirende, 2) agglutinirende und 3) flektirende. Diese reihenfolge stellte nach Schleicher zugleich den gang der entwicklung aller sprachen dar, indem die chinesen zum beispiel auf der stufe der einsilbigen wurzeln stehen geblieben, die uralaltaischen sprachen zur agglutination übergegangen und endlich nur die höchstentwickelten völker der indogermanen und semiten zur vollkommenheit der wahren flexion fortgeschritten seien. Dieser ganze entwicklungsprozess sollte nun aber in der vorgeschichtlichen zeit des menschengeschlechtes abgeschlossen sein, denn seit wir die sprachen beobachten können, zeigen sie kein werden mehr, sondern nur ein vergehen. In geschichtlicher



zeit ist das leben der sprache gleichbedeutend mit altern, verfallen, auflösung.

Freilich hatte schon Jakob Grimm die entgegengesetzte meinung ausgesprochen, dass in der alten sprache alles weit-schweifig und haltlos sei gegenüber der einfachheit und prä-zision z. b. des englischen, das in dem vater der germanistik seinen begeistertsten lobredner fand. Aber im allgemeinen war die ansicht Schleichers die herrschende geblieben bis auf die letzten jahre. Nur wenige schüchterne versuche einer andern auffassung zitirt Jespersen aus den letzten jahrzehnten. Ich glaube, die hauptschuld an der beibehaltung der Schleicher-schen ansicht liegt in der überschätzung des inneren wertes der griechischen und lateinischen sprache und litteratur einer-seits, in der vergötterung des sanskrits andererseits, wie sie viele jahrzehnte hindurch von klassischen philologen und von indogermanisten beibehalten wurden, so dass beide natürlich schon aus solchen gründen geneigt waren, mitleidig auf die armen, zerfallenen modernen sprachen herabzusehen. Mir ist es sonst unverständlich, wie eine so widersinnige anschauung sich so lange hat halten können. Ist denn nicht die sprache der träger des gedankens? Haben denn die völker Europas in den letzten tausend jahren nicht an umfang und tiefe der gedanken zugenommen? Die sprachentwicklung für verfall erklären, heisst also den geistigen fortschritt der menschheit leugnen oder für wahrscheinlich halten, dass ein mann sich um so ärmlicher und lumpiger kleiden solle, je reicher er wird!

Thatsächlich handelte es sich meist nur um eine un-vorsichtigkeit beim ausdrück. Man sah, was keinem zweifel unterliegt, dass die langen endungen, welche die beziehungen der begriffe zu einander ausdrücken, sich verkürzen und häufig ganz schwinden, während gleichzeitig ihre funktionen von kleinen selbständigen wörtern, wie präpositionen und andern partikeln, übernommen werden; man sah, dass auch die pho-netische entwicklung der silben, die die träger der begriffe sind, oft, wenn auch nicht immer, eine vereinfachung, ein zusammenschmelzen ist, und, statt von *morphologischer* analyse und *phonetischem* zerfall zu reden, wie es vorsichtige leute auch wohl thaten, sprach man allgemein vom verfall der sprachen.

Um den industriereichtum eines landes auszustellen, eignet sich eine eisen- und glaskonstruktion, an der kein überflüssiger nagel ist, besser als eine gotische kirche.

Im zweiten kapitel bespricht Jespersen, von der gleichung engl. *had* = got. *habaidêdeima* ausgehend, das verhältnis der alten sprachen zu den neuen. Das engl. *had* ist nicht nur leichter und mit weniger kraftaufwand zu sprechen als das entsprechende gotische wort, sondern es ist auch viel abstrakter und logisch handlicher. *I had sung* drückt nicht nur dasselbe aus wie lat. *cantaveram*; es gestattet auch noch die freiheit, jeden einzelnen der drei faktoren subjekt, zeit und art der handlung besonders zu betonen und hervorzuheben. Die vielgepriesene präzision der alten sprachen mit ihren notwendigen unterscheidungen des geschlechts, des numerus, der funktion im satze (kasus) hat zur folge, dass man von diesen accidentien überhaupt nicht abstrahiren kann. Jespersen zeigt an interessanten beispielen, wie die englische sprache kämpft, um sich mit durchbrechung der grammatik oder zum schaden des stiles der numerus- und genusedifferenzirung zu entledigen, wo diese nicht nur überflüssig, sondern geradezu gegen die logik ist. Durch den mangel an kasusendungen ist das ne. in den stand gesetzt, jene freien passivkonstruktionen zu gebrauchen, in denen andere sprachen sich zu lästigen wiederholungen entschliessen müssen, weil der kasus des subjekts wohl zu *einem* prädikat passt, nicht aber zu den andern. Die übereinstimmung des adjektivs mit seinem substantiv in genus, numerus und kasus ist ebenfalls ein überflüssiger, zweckloser ballast. In *opera virorum omnium bonorum veterum* verglichen mit *all good old men's works* sehen wir den plural und den genitiv von *vir* nicht nur an diesem worte selbst ausgedrückt wie im engl. *men's*, sondern auch noch dreimal wiederholt, und zum überfluss wird auch das geschlecht der männer im adjektiv *bonorum* noch einmal wiederholt. Der lat. genitiv in obigem beispiel verhält sich zu dem engl. wie die formel  $apq + bpg + cpg + dpq$  zu  $(a + b + c + d)pg$ .

Jespersen kommt zu dem resultat, dass das grammatische system des ne. verglichen mit dem ae. folgende unterschiede aufweist: 1. die ne. formen sind im allgemeinen kürzer, 2. das



gedächtnis braucht sich nicht mit vielen formen zu belasten, 3. formation und gebrauch haben weniger unregelmässigkeiten, 4. ihr abstrakter charakter erleichtert den ausdruck und lässt die durch konkordanz benötigten wiederholungen vermeiden.

Noch eine bemerkung möchte ich zu diesem kapitel hinzufügen. Es handelt sich um die frage, ob die erlernung einer flexionsreichen sprache für das eingeborene kind ebenso leicht ist, wie die einer analytischen, was mehrfach behauptet worden ist. Jespersen hält das gegenteil für sehr wahrscheinlich. Ich sage mehr: es ist sicher und beweisbar.

Es steht ausser allem zweifel, dass es sowohl in bezug auf die phonetik als auf die morphologie objektiv leichte und schwere sprachen gibt, dass für das eingeborene kind eine grössere oder geringere arbeitsleistung zum erlernen der muttersprache nötig ist, je nach der anzahl der laute und formen, die unentbehrlich sind für den einfachen satz. Ich kann das mit meinen erfahrungen an hier geborenen kindern deutscher eltern bestätigen.

Ich habe, um die objektive phonetische schwierigkeit einiger sprachen zu bemessen, eine kleine statistische tabelle über das vorkommen der verschiedenen silbentypen aufgestellt. Um die sache nicht gar zu verwickelt zu machen, setze ich alle vokale und die einsilbigen vokalgruppen als einheit an, indem ich annehme, dass die artikulationsschwierigkeit der vokale gering ist. Sprechfehler in bezug auf vokale sind bei kindern von zwei bis sechs jahren selten, wenigstens im spanischen und deutschen. Dagegen machen die konsonanten, besonders in gruppen, oft schwierigkeiten bei der erlernung.

Ich bezeichne die vokale mit *v*, die konsonanten mit *c*; dann ergeben sich die folgenden verbindungen unter je 400 silben, die ich nach der aussprache gezählt habe:<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Zu grunde gelegt sind für das spanische chilenische volkslieder und gewöhnliche volkstümliche prosa, *a.* jedes wort als getrenntes ganze zählend, *b.* mit den gewöhnlichen verschleifungen von auslaut und anlaut, hinüberziehen des endkonsonanten zum anlautvokal; für das französische J. Passy-Rambeau, *Chrestomathie française* s. 4 und P. Passy, *Lectures variées* s. 64, *a.* einzelne worte zählend nur mit der

	Silbentypus	spanisch		französisch		englisch	deutsch
		a.	b.	a.	b.		
1.	v	38	11	51	47	34	14
2.	vc	38	10	15	5	71	43
3.	cv	220	232	196	205	78	106
4.	cvc	83	132	51	58	126	143
5.	vcc					7	21
6.	ccv	20	10	59	63	8	14
7.	cvcc			9	6	32	27
8.	ccvc	1	5	15	15	30	17
9.	ccvcc					12	3
10.	vccc						1
11.	cccv			2			
12.	cvccc					2	7
13.	ccvccc					2	1
14.	cccvccc						
15.	cccvcc				1		
16.	cccvcc						

Natürlich liesse sich diese liste leicht durch zählung einiger tausend silben vervollständigen. Es fehlen bei allen sprachen, besonders beim deutschen, einige seltenere silbentypen. Aber auch so, wie sie ist, ergibt sie schon allerhand merkwürdige beobachtungen.

Das spanische ist von den erwähnten sprachen phonetisch bei weitem am einfachsten. In dieser sprache kommen nach zählung *a.* auf 400 vokale und einsilbige vokalgruppen nur 467 konsonanten. Nach zählung *b.* erscheinen allerdings 541 konsonanten, aber die beim verselesen zusammengezogenen silben enthalten viele vokalgruppen, die beim gewöhnlichen sprechen wieder getrennt werden. Nach einer weiteren von mir angestellten zählung kamen auf 400 verssilben 489 vokale (jeder einzeln gezählt) und 516 konsonanten. Dazu stimmt es, dass, wie wir sehen, weit über die hälfte aller silben den einfachen typus konsonant + vokal haben, und dass verbindungen von zwei konsonanten im silbenanlaut selten, im -auslaut gar nicht vorkamen. Thatsächlich ist der typus vokal + 2 konsonanten in spanischen erbwörtern nicht vorhanden, kommt dagegen in lehnwörtern gelegentlich vor.

unentbehrlichen bindung, *b.* nach sprechgruppen; für das englische P. Passy, *l'Anglais parlé* s. 23 u. 28 verschiedene stücke, und für das deutsche verschiedene stücke aus Grimms märchen.



Auch im französischen entspricht dem typus konsonant + vokal die hälfte aller silben, doch sind doppelkonsonanten innerhalb der silbe nicht selten, wie denn überhaupt auf die 400 vokale (jede silbe hat ja nur einen) 519 konsonanten kommen. Verwickeltere konsonantenhäufungen kommen gelegentlich besonders im anlaut vor.

Während das spanische und französische konsonanten im anlaut bei weitem häufiger dulden als im auslaut, sind letztere im deutschen und besonders im englischen häufig. In diesen beiden sprachen ist konsonant + vokal + konsonant die häufigste silbenform. Im englischen kommen auf die gezählten 400 silben 683 konsonanten, im deutschen sogar 686, beinahe die hälfte mehr als im spanischen! Dabei geht denn auch die häufungsmöglichkeit der konsonanten im deutschen noch über obiges schema hinaus; nicht nur *eevee* wie *spricht* und *eeveee* (*sprichst*) sind ohne schwierigkeit vertreten, im auslaut kommen sogar 4 konsonanten gelegentlich vor, wie in *krächzt* (*kręęst*) und ähnlichen wörtern.

Wollte ich auf den charakter der einzelnen laute eingehen, so wären die resultate noch viel überraschender. Es gibt im spanischen nur 5 vokale und etwa 12 einsilbige vokalgruppen. Die zahl der konsonanten ist nach der geläufigen amerikanischen aussprache nur 18, wenn man von solchen differenzirungen absieht, die nicht sinnverschiebend oder nur das resultat unwillkürlicher angleichungen sind; so die echt explosive aussprache von *b*, *d*, *g*; die angleichung von *n* > *ŋ* vor *g*, *k*, *x*; die chilenische unterscheidung von *x* und *ç* (*ach-laut* und *ich-laut*, je nach dem folgenden vokal); oder die in Mittelchile überhaupt nicht vorkommen, wie span. *ll* und selbstverständlich *z*. Die konsonanten des chilenischen sind nämlich nach spanischer schreibweise *b p m f, d t n s l r rr, y ch ñ, g k j hu* (= engl. *w*).

Wenn wir wieder die vokalgruppen als einheit zählen, so ergeben sich in erbwörtern mit bezug auf die konsonanten nur die folgenden silben:

1.	v	1
2.	vc	5 (in echten erbwörtern können nur <i>n, r, s, l, m</i> silbenauslautend stehen; auslautendes <i>d</i> ist in der gewöhnlichen hiesigen aussprache stumm)
3.	cv	18 (alle konsonanten kommen im anlaut vor)
4.	cvc	90
5.	vue	—
6.	ccv	12 ( <i>bl, gl</i> [?], <i>pl, kl, fl, br, dr, gr, pr, tr, kr, fr</i> )
7.	cvue	—
8.	ccvc	60
		186

Also mit bezug auf die konsonanten kennt das hiesige spanische nach seinen phonetisch möglichen lautverbindungen nur 186 verschiedene silben, die thatsächlich noch nicht einmal alle vorkommen. Man versuche einmal nach demselben schema die deutschen silben zu zählen, und man wird sehen, dass ihre zahl hoch in die tausende geht.

Übrigens ist eine solche statistik, die natürlich auf die vokale ausgedehnt werden müsste, von allgemeinem interesse. Stellt sie doch dar, was man den „phonetischen sprachgeist“ oder die „phonetische anlage“ nennen könnte. Sie sollte das schlusspapitel jeder einzelsprachlichen phonetik bilden, und eine vergleichung des phonetischen geistes der romanischen sprachen untereinander, sowie des romanischen mit dem germanischen und slavischen, um von weiterliegenden sprachen vorläufig zu schweigen, würde sicher manche neuen gesichtspunkte ergeben. Dasselbe kann man von dem wechselnden sprachgeist einer sprache in den verschiedenen perioden ihres daseins erwarten. So würde sich beispielsweise herausstellen, dass der natürliche sprachgeist des spanischen in allen ländern dieser sprache noch wesentlich derselbe ist, obwohl in manchen gegenden einflüsse von indianersprachen ihn verändert haben können; jedenfalls aber ist er weit entfernt, den anforderungen gerecht zu werden, die die unsinnige latinisirung durch die gelehrten und halbgelehrten Spaniens, die *Real Academia Española* an der spitze, der sprache aufgezwungen hat.

Der phonetische sprachgeist der muttersprache ist für jedermann von bedeutung; denn je nachdem derselbe arm oder



reich, einfach oder verwickelt ist, wird jede zweite sprache phonetisch schwerer oder leichter sein.

Nach dem gesagten kann man sich leicht vorstellen, wie die spracherlernung bei einem kinde deutscher eltern mit spanisch redenden dienstboten vor sich geht. Nehmen wir an, die eltern haben die absicht, das kind von anfang an in deutscher sprache zu erziehen (was leider in Chile nicht immer der fall ist), so wird das kind doch naturgemäss von dem kindermädchen zugleich spanisch lernen und zunächst sogar entschieden diese sprache bevorzugen, weil das spanische wort fast ausnahmslos leichter zu sprechen ist als das deutsche.

Je leichter ein wort zu sprechen ist, um so schneller wird das kind dasselbe in seinen wortschatz aufnehmen; je leichter das kind neue wörter aufnimmt, um so schneller kommt es zur klaren begriffsbildung. Denn obwohl es eine begriffsbildung ohne worte gibt, ist doch in der regel ein begriff erst klar, wenn er in dem wort einen deutlichen repräsentanten gefunden hat. Je leichter die begriffsfixierung beim kinde in übereinstimmung mit seiner umgebung von statten geht, um so schneller lernt das kind klar denken und richtig sprechen. So wie eine sprache mit schwieriger phonetik das kind zwingt, mehrere jahre hindurch (oft bis zur schulzeit) lautlich unrichtig zu sprechen, weil es gewisse lautverbindungen nicht bewältigen kann, so zwingt eine morphologisch verwickelte sprache das kind, in der formenlehre und syntax fehler zu machen und seine gedanken, zwar nicht immer unklar, aber doch in einer von der umgebung abweichenden form, also sprachlich inkorrekt, auszudrücken.

Das spanische hat beim substantivum keine deklination, also können auch keine deklinationsfehler die sprache des Kindes, sagen wir im 3. und 4. lebensjahre, unrichtig machen. Dass der gebrauch einer präposition oder sonst eines hilfswortes der endung vorgezogen wird, ersehen wir sofort bei beobachtung der kindersprache im deutschen. Wohl nie wird ein norddeutsches kind von drei jahren sagen *das ist der hut des onkels*<sup>1</sup>, selten *das ist onkels hut*, meist *das ist der hut vom*

<sup>1</sup> Für mein persönliches sprachgefühl ist überhaupt der possessiv-

*onkel* oder *onkel sein* *hut*. Der spanische korrekte ausdruck *este es el sombrero del tío* macht dem kinde in demselben alter nicht die geringste schwierigkeit.

Auch das grammatische geschlecht (überhaupt ein sprachlicher luxus ohne jeden wert) ist im spanischen bedeutend leichter zu bewältigen als im deutschen, und zweitens treten die artikel des maskulinums und femininums fast ausnahmslos in klar geschiedenen formen auf, *el* — *los* mask., *la* — *las* fem., während deutsch *der*, *die*, *den* bald mask., bald fem., bald sing., bald plur. ist.

Die konjugation ist im allgemeinen im deutschen leichter als im spanischen. Aber das kind braucht in der ersten zeit nur wenige formen, da ja gerade der zeitbegriff derjenige ist, der sich am letzten entwickelt.<sup>1</sup> Die erste verbalform, die ein spanisches kind in Chile lernt, ist die 3. sing. des *pretérito*, z. b. *cayó*, *se fué*, die nicht nur von wirklicher dritter person gebraucht wird, *se cayó la muñeca*, *el chiche* (die puppe, das spielzeug ist hingefallen), *se fué el tío* (der onkel ist fortgegangen), sondern auch mit dem subjekt *el niño*, *el nene* *la hualua* (= frz. *bébé*) oder dem eigennamen für das kind in zweiter und dann auch in erster person. In zweiter person bleibt die form auch korrekt, wenn die pronomina in gebrauch treten, da das kindermädchen in Santiago zu dem kinde der herrschaft fast nur *usted* sagt (*tú* ist noch zu sehr schriftsprache, und *vos* schon zu sehr vulgär, während im ganzen übrigen spanischen Amerika *vos* noch unbeanstandet auch von den besseren klassen der bevölkerung gebraucht wird). Schwierigkeiten treten erst ein, wenn das kind anfängt *yo* (ich) zu sagen und statt des anfangs unvermeidlichen *yo cayó* lernen

genitiv in gewissen verbindungen im deutschen, ausser in der schrift, nahezu unmöglich, ich sage fast immer *dem kind(e) sein buch* statt *das buch des Kindes*.

<sup>1</sup> Selbst in kultursprachen ist der sprachliche ausdruck für zeitbegriffe oft räumlicher natur: *vorher*, *sofort*, *auf der stelle*; *sur le champ*; *luego* (= *loco*); oder sonst umschreibend: *maintenant*. Naturvölkern fehlt oft der ausdruck für zeitbegriffe vollständig, sie werden alle durch naturereignisse oder örtliche pronominaladverbien ausgedrückt, wie z. b. im araukanischen (indianersprache Chiles).



muss *yo caí* oder vielmehr (*yo me caí*. Der ausdruck der dauernden handlung ist durch *está* mit dem gerundium schon analytisch vereinfacht; das wirkliche präsens kommt im indikativ bei den meisten verben in der kindersprache kaum in betracht (*el perro está durmiendo*, engl. *the dog is sleeping*; nicht *duerme*, *sleeps*).

Im deutschen sind vor allem die umgelauteten formen ein grosses hindernis für die sprachrichtigkeit, auch wenn die endungen schon ziemlich sicher sitzen. Mein töchterchen, das bis zu 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> jahren viel besser spanisch als deutsch sprach, obwohl sein wortschatz in beiden sprachen ungefähr gleich gross war, das aber dann im nächsten halben jahr durch veränderte familien- und verkehrsverhältnisse gezwungen war, das deutsche zu bevorzugen, war mit drei jahren noch alle augenblicke versucht, nach *er schläft* zu bilden *ich schläfe*, wie *er singt*, *ich singe*, während spanisch *estoi* oder *está durmiendo* (*cantando*) schon lange über alle sprachfehler hinaus waren. Wie sehr das kind übrigens schon damals unter dem einfluss deutschen sprachgeistes stand, selbst wo derselbe dem spanischen gegenüber unrationell verfährt, zeigten fehlerhafte bildungen spanischer worte. Die kleinen mit gas gefüllten „luftballons“, auf spanisch einfach *globo*, werden natürlich der einfachheit halber, auch bei sonst deutscher redeweise mit dem spanischen worte bezeichnet<sup>1</sup>; während meine kleine sonst nur sagte „sieh mal, die schönen *globos*“, machte sie gelegentlich auch die analogiebildung „die schönen *glöbe*“.

Ich schliesse diesen exkurs mit einigen allgemeinen bemerkungen. Ich habe hier oft beobachtet, dass kinder deutscher eltern fast nur spanisch sprechen, obwohl die eltern gewöhnlich in der muttersprache zu einander reden; auch bei franzosen ist es mir vorgekommen; bei engländern ist mir kaum ein fall bekannt. Ich möchte das jedoch nicht ohne weiteres als beweisend für die absolute schwierigkeit hinstellen, da auch soziale gründe, wie nationalstolz, mitspielen können. Aber es

<sup>1</sup> Die gefahr der sprachmischung ist im allgemeinen durchaus nicht so gross, als man theoretisch annehmen möchte. Ein kind von 2 jahren unterscheidet schon ganz deutlich beide sprachen und wird nicht leicht zu den dienstboten deutsch sprechen.

ist auch in betracht zu ziehen, dass der deutsche im allgemeinen das spanische (ohne unterricht, durch blossen verkehr) viel besser lernt als der franzose, der selten das spanische *j* (= deutsch *ch*) bewältigt, bei span. *r* und *rr* dieselben schwierigkeiten hat wie der deutsche, aber vor allem fast niemals sein französisches akzentsystem ablegt. Im übrigen ist die nahe verwandtschaft zwischen der syntax des spanischen und des französischen ein hindernis für die erlernung des ganz korrekten spanischen, weil die unterschiede als zu klein nicht stark ins gehör fallen.<sup>1</sup> Der deutsche hat an seiner syntax überhaupt keinen anhalt für das spanische, muss also die spanische sprache völlig erlernen, und erlernt sie dann, abgesehen von der tempus- und moduslehre, meist recht gut. Kein volk lernt so schlecht fremde sprachen wie der engländer. Engländer, die wirklich gut spanisch sprechen, sind mir überhaupt noch kaum vorgekommen, falls sie es nicht von kindheit an gelernt haben.

Sollte man dabei nicht teilweise an psychologische gründe zu denken haben? Wer wie der deutsche eine phonetisch, morphologisch und syntaktisch schwere sprache spricht, erlernt leicht eine andere leichtere; dasselbe gilt von den slaven. Dagegen ist der engländer an eine zwar phonetisch schwere, aber morphologisch ungemein leichte und syntaktisch einfache (weil rationelle) sprache gewöhnt, und jede andere morphologisch komplizierte fällt ihm schwer. Ich komme daher zu dem resultat, dass nicht nur das erlernen der muttersprache von dem kinde grössere oder geringere anstrengung verlangt, je nachdem die sprache phonetisch und morphologisch einfach oder kompliziert ist, sondern auch, dass eine angeborene disposition für die sprache der eltern durchaus nicht vorhanden ist.

Ein punkt, der noch der aufklärung bedarf, ist das verhältnis der sprache zur allgemeinen psychologie und zur absoluten logik. Diesem verhältnis ist noch kaum ein genügendes

<sup>1</sup> Es ist interessant zu beobachten, dass der spanisch sprechende franzose nicht nur die proparoxytona (*palabras esdrújulas*) in paroxytona verwandelt, sondern sehr häufig auch die oxytona, wenn ich nicht irre, ausser denen, die auf *r* endigen; also *el público no tiene razón* statt *el público no tiene razón*.



studium gewidmet worden; es ist auch ungeheuer schwierig.<sup>1</sup> Es handelt sich um die schwierigkeit, in die denkweise einer ganz fremdartigen sprache einzudringen. Bekanntlich spricht niemand eine sprache vollständig, ehe er nicht in ihr denkt. Der gang und die verbindung der gedanken ist nun schon beispielsweise zwischen spanisch und deutsch beträchtlich verschieden.

Auf der verschiedenen tragweite der ideenverbindungen, die sich um ein wort gruppieren, beruht ja die schwierigkeit einer guten übersetzung. *Coup* ist für den franzosen ein wort und also auch nur ein begriff, was natürlich nicht ausschliesst, dass ihm die bedeutungsverschiedenheit in *coup de poing*, *coup de canon*, *coup de vin* und *coup d'effet* völlig beim nachdenken klar sei. Dem französischen wort *coup* entspricht kein deutsches, das auch nur annähernd ähnliche vieldeutigkeit zuliesse. Hier haben wir es mit einer schwierigkeit des einzelnen begriffes zu thun.

Ebenso gut aber gibt es schwierigkeiten der begriffsverbindung, die oft durchaus unüberwindlich sind. Man denke nur an die folgeschwere übersetzung *τοῦτό ἐστι τὸ αἷμά μου* „dies ist mein blut“. Jesus, der aramäisch sprach, war überhaupt nicht im stande, einen satz mit „kopula“ zu denken, sondern sein ausspruch *de demi* „dies — mein blut“ war unbestimmt. Man versuche einmal, in einer der vielen sprachen, die das sogenannte *verbum substantivum* nicht kennen, die theologische streitfrage über den wert dieses *est* auseinanderzusetzen, es ist so unmöglich, wie es uns scheint, dass „dies — mein blut“ ein vollständiger satz sein soll.

Man versuche, einem spanier den gebrauch des englischen *should* zu erklären, und übersetze richtig ins deutsche *se lo iba diciendo* und *lo que llevamos dicho* (das sagte ich ihm grade, was wir bereits gesagt haben); der sinn bleibt doch immer noch etwas verschieden. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's

<sup>1</sup> Die aufgabe, eine ganz fremdartige sprache bis zur praktischen beherrschung zu lernen, wird an philologisch und philosophisch geschulte gelehrte nicht oft gestellt. Das meiste lernen wir aus grammatiken, die gewöhnlich uns die fremde sprache nach den kategorien der idg. gruppe (bezw. des lateins) darstellen.

nicht erjagen.\* Wie weit lässt sich nun die logik einer bestimmten sprache von den absoluten denkgesetzen trennen? Solche fragen sind um so schwerer zu beantworten, als wir meistens beim studium einer völlig von der unsrigen verschiedenen sprache nur danach suchen: wie würden wir das ausdrücken? und nicht: wie denkt das der eingeborene? Grade von diesem standpunkt aus sind die bemerkungen v. d. Gabelentz' (*l. c.* s. 86 ff.) hochinteressant.

Die gesetze des menschlichen denkens müssen im grunde von allen sprachen unabhängig sein. Welche sprache entspricht diesen gesetzen am besten? Sicher thut es keine ganz; die grösste wahrscheinlichkeit hat vielleicht das chinesische für sich. Kann ein mensch, der zunächst in einer sprache denken gelernt hat, überhaupt eine zweite ganz verschiedene richtig denken lernen? Kann ein kind zugleich in zwei sprachen denken lernen? Ich halte beides für möglich. Ein philosophischer kopf, der von jugend auf chinesisch und deutsch in gleicher weise gelernt und geübt hätte, müsste mancherlei interessante aufklärungen geben können. Vielerlei hat mich hier die erfahrung gelehrt.

Das denken beim sprechen und die ganze verbindung beider thätigkeiten ist unbewusst. Trotzdem liegt aber die denkverschiedenheit zweier sprachen durchaus in der jedesmaligen sprache begründet. Grade die sprachfehler beim unvollkommenen beherrschen einer zweiten sprache, welche aus unbewussten assimilationen an die syntax der muttersprache entstehen, sind hier beweisend. Man beobachte individuen, die von schulgrammatik verschont geblieben sind und eine zweite sprache aus dem gebrauch gelernt haben und soweit beherrschen, wie das für das leben im fremden lande nötig ist: etwa hier im spanisch redenden lande deutsche, französische und englische handwerker. Wie oft gebrauchen dieselben konstruktionen, die sie niemals im munde der hiesigen hören! Ja, man kann sogar sagen, nach verlauf von ein paar jahren bildet sich jeder ausländer einen besonderen spanischen jargon heraus, durch fälschliche verallgemeinerung des im einzelnen falle richtig beobachteten wortes. Die zuerst gelernte und am häufigsten gebrauchte form eines verbums muss für andere



eintreten. So brauchen eingewanderte deutsche damen jahrelang mit vorliebe formen wie *venga* (kommen Sie), *traiga* (bringen Sie) für alle möglichen personen und tempora der verben *venir* und *traer*, weil jene optative (imperative) für den verkehr mit den dienstboten die ersten notwendigen ausdrücke sind. Nach diesem muster werden dann auch andere optative der ersten konjugation auf *a* statt auf *e* gebildet: *limpia este vaso* statt *limpie este vaso* (reinigen Sie dieses glas). Das konjugationssystem des spanischen ist ja viel komplizirter als das deutsche. Der franzose findet sich darin etwas leichter zurecht; fehler wie *yo dije*, *yo vino*, *yo traje* statt *dije*, *vine*, *traje* in anlehnung an das präsens auf *o* wird er natürlich auch machen. Die strenge scheidung zwischen span. *ir* — *venir*, *llevar* — *traer* lernt der deutsche ebenso wie der franzose und engländer nach langer praxis, den unterschied von *venia*, *vine* und *he venido* fast nie.

Der engländer sündigt mehr als der deutsche und franzose durch verwechslung des grammatischen geschlechts und lernt es, wenn er nicht geflissentlich darauf achtet, auch in zwanzigjährigem aufenthalt nicht. Denn, wie gesagt, sobald der ausländer einmal alles, was er braucht, in einer für den hiesigen verständlichen weise, sei es auch noch so inkorrekt, ausdrücken kann, so bleibt sein jargon ziemlich konstant mit allen fehlern, und wenn er auch fünfzig jahre im lande wäre.

Den gebrauch des konjunktivs nach *para que* oder nach einem verbum des wünschens u. dergl. lernt der franzose leicht, der deutsche und engländer schwer oder gar nicht. Dabei kommt allerdings hinzu, dass die äussere ähnlichheit zwischen spanischen und französischen worten die syntaktische beeinflussung vergrössert. Also ist es sicher, dass der franzose nach dem muster von *quand mon ami viendra*, *dites-lui . . .* mechanisch sagen wird *cuando mi amigo vendrá*, *dígale . . .*; der deutsche und engländer dagegen sagen *cuando mi amigo viene*, *dígale . . .* statt *cuando venga mi amigo* etc., weil ihnen die idee des futurums (des potenzials) fehlt. Sobald, wie bei deutsch und spanisch, der äussere unterschied zwischen zwei sprachen so gross ist, dass formelle, mechanische analogien unmöglich sind, so ist die denkweise der muttersprache verantwortlich

für die fehler. Ich muss hier besonders darauf hinweisen, dass normalerweise niemand wörtlich aus der muttersprache in die zweite sprache *übersetzt*, die er im gebrauch, sei es auch fehlerhaft, geläufig beherrscht. Ich kann das alle tage bei hiesigen deutschen beobachten, insbesondere, wenn ich von meiner noch nicht fünfjährigen kleinen verlange, dass sie mir einen deutschen satz auf spanisch wiederholen soll. Es kommt der idiomatisch richtige ausdruck meist aus der erinnerung von selbst richtig an stelle der übersetzung. Die wörtliche übersetzung ist überhaupt viel zu schwer!<sup>1</sup>

Wir philologen, die wir mit wörtlichen übersetzungen aus dem lateinischen ins deutsche, und sogar umgekehrt, gequält worden sind, haben vollständig den natürlichen standpunkt eingebüsst. Wir denken bei der verlangten übersetzung einer verbalform an das auswendig gelernte konjugationsschema der grammatik. Wer aber zwei sprachen spricht, ohne grammatik studirt zu haben, hat nur vage begriffe von sogenannten entsprechenden formen. Er muss sich nach dem gedanken des satzes richten und kann überhaupt oft einzelne worte nicht übersetzen, weil das einzelne wort thatsächlich sehr oft unübersetzbar ist.

Ganz ausser zweifel stehen diese erscheinungen, sobald beide sprachen ganz wesensverschieden sind, wie etwa spanisch und eine indianersprache. So oft ich mit indianern zu thun gehabt habe, ist mir dieselbe schwierigkeit aufgestossen. Ein indianer, mag er auch noch so gut spanisch sprechen und noch so intelligent sein, braucht immer längere zeit dazu, bis er überhaupt versteht, was übersetzen ist, und selbst, wenn er das begriffen hat, kann er nicht wörtlich übersetzen. Vor allem will ihm nicht einleuchten, warum jemand, der seine sprache versteht, übersetzungen verlangt, die er doch selbst machen könnte. Einzelne wörter, soweit es nicht ganz deutliche konkreta sind, oder gar verbalformen zu verlangen, ist ganz umsonst, nicht weil der indianer die bedeutung nicht

---

<sup>1</sup>) Auf die pädagogische konsequenz, dass man nicht durch übersetzungen fremde sprachen lehren soll, brauche ich an dieser stelle nur hinzuweisen. [Ja, wenn man es nur einsehen wollte! D. red.]



wüsste, sondern weil ihm das wort nur in verbindung mit andern als gedankenausdruck geläufig ist in unbewusster thätigkeit, und weil ihm das bewusstsein grammatischer kategorien völlig fehlt.

Vom mapuche ins spanische sind direkte grammatische beeinflussungen ganz unmöglich; fehler beruhen also auf den fremden denkgewohnheiten. Der indianer, der sagte: *el mula cayeron* statt: *las mulas cayeron*, vermisst nichts an der singularform des substantivs, weil er überhaupt den plural vom singular des substantivs nicht zu scheiden pflegt. Wenn ich selbst eine indianische wortform möglichst wörtlich übersetzte (ohne das spanisch zu fälschen), so stimmte der indianer jedesmal zu wählte auch aus verschiedenen vorgeschlagenen übersetzungen die genaueste richtig heraus, aber selbst eine genaue übersetzung zu geben, dazu war auch der intelligente märchenerzähler Kalvun nicht im stande. Darum kann ich auch sicher sein, dass die übersetzungen aus dem spanischen, die ich verlangte, zwar nicht immer den verlangten sinn auf das genaueste wiedergeben, aber doch immer idiomatisch richtiges indianisch sind. Seine muttersprache zu verfälschen, um eine in der fremden sprache liegende nüance auszudrücken, dazu ist nur der philologisch verbildete schüler im stande. Ich erinnere mich mancher greulichen sprachsünden, besonders aus quarta bis sekunda; wie mancher blödsinnige konjunktiv ist von uns verlangt worden! Ich hatte auch einmal einen lehrer, der jedes homerische δὲ mit „aber“ übersetzen liess!

Für die beurteilung von denkverschiedenheiten ist das studium kreolischer mischsprachen (indogermanische worte mit exotischer grammatik) von interesse. Ich hörte einmal, wie ein chilene einigen indianern, die zur erntezeit zum getreideschneiden ihre arbeit anboten, die bedingungen auseinandersetzte und nach angabe des preises *pro „cuadra“* sagte: *Comer, en la mañana pan* (mit einer geste, die die grösse des brotes bezeichnete), *almuerzo porotos* (bohnen), *comida alverjas* (erbsen), *harina tostá* (gerösteter und dann gemahlener weizen), *tó el día* (d. h. zu jeder tageszeit à discrétion). *Un día trabajando — pagó*. Das letztere sollte heissen „wenn du einen tag gearbeitet hast, bezahle ich sofort“ (nicht etwa am ende der woche oder der

arbeit, wobei gewöhnlich die indianer betrogen werden). Hier drückt *trabajando* die dauernde handlung aus, *pagó* dagegen die momentan eintretende und vorübergehende. Dieser satz im munde des chilenen ist natürlich nur eine nachahmung der sprechweise der indianer, für welche eben das span. *gerundio* die allgemeine flexionslose form für alle dauernde oder nur beabsichtigte handlung ist, während die 3. pers. des *pretérito* die abgeschlossene handlung treffend bezeichnet, gleichviel welches die thatsächlichen zeitbeziehungen des satzes sind.

Hier handelt es sich gewiss nicht um übersetzungsfehler; sondern der indianer hat aus der menge halbverstandener spanischer worte und formen allmählich herausgeföhlt, dass jene zwei formen die dauer und die abgeschlossene handlung ausdrücken, dinge, die der indianer in seiner sprache scheidet. Das gerundium ist denn auch im chilenischen kreolisch (das übrigens kaum eine ausgebildete feststehende sprachform ist) eine der wichtigsten formen, durch deren gebrauch die lästigen konjugationsendungen gespart werden.

Ich kehre zu Jespersen zurück. — Das dritte kapitel seines buches ist überschrieben *Primitive grammar*; der verfasser sucht darin zur klarheit zu kommen über die frage nach der ursprünglichen bedeutung und entstehung der flexionen. Ich halte es für durchaus angebracht, dass er dabei auf eine uns ganz fern liegende sprachgruppe kommt, welche uns völlig fremde erscheinungen aufweist, nämlich auf die bantusprachen. Je weniger analogien zwischen der bildungsweise des beobachteten sprachstamms und unserer eigenen sind, umso weniger werden wir durch vorgefasste meinungen beeinflusst werden.

Im bantu werden die substantiva in 16 klassen eingeteilt, deren jede durch eine lautgruppe (mit verschiedenen unterformen) charakteristisch ist, die allen anderen auf dasselbe substantiv bezogenen worten vorgesetzt wird. Dadurch wird die gedankenverbindung, der vollzogene denkprozess äusserlich gekennzeichnet. Wie Jespersen auseinandersetzt, sind die klassensilben wahrscheinlich aus ganzen wörtern zusammengeschmolzen, welche die klasse bezeichneten. Jespersen polemisiert dabei gegen die agglutinationstheorie, aber was er selbst gibt, ist auch nichts anderes. Ob das element, das zu



dem gedankenträger gesetzt wird, ursprünglich ein pronominalbegriff oder auch ein vollwort ist, muss doch wohl gleichgiltig erscheinen. Wesentlich ist für den übergang von isolation zur agglutination nur, dass ein früher selbständiges wort seine selbständigkeit durch unterordnung unter ein vollwort verliert und zur formsilbe, zum beziehungsträger herabgedrückt wird. So sind auch *-heit* und *-lich* in *schönheit* und *weiblich* entschieden agglutinationssilben<sup>1</sup>, die allerdings vom standpunkt des neuhochdeutschen schon in das gebiet der flexion — des defektivsystems, wie v. d. Gabelentz es mit recht nennt<sup>2</sup> — übergegangen sind. Es heisst § 45: *the origin of the whole system of reminders (die vorsatzsilben) is to be sought in some primitive state of language necessitating a perpetual repeating of COMPLETE WORDS (!) in order to be understood*; und § 51 schliesst der vf.: *I sum up by emphasising the fact that in the Bantu languages this development of grammatical signs and categories has gone on indirectly and through a shortening of longer word-forms, and not through an extension of shorter words by means of formal elements*. Statt der „kürzung längerer wortformen“ wäre es nach Jespersens theorie von *umuntu wetu uyabonakala* = *umuntu* + *umuntu etu* + *umuntu yabonakala* (cp. § 45) eigentlich „zusammenziehung von sätzen zu worten und von satzreihen in einen satz“. Diese theorie an und für sich ist möglich. Ich glaube beweisen zu können, dass viele formwörter des mapuche — *fei* (jener), *kai* (und) etc. — im grunde ebenso gebaut sind wie ganze sätze, und mit demselben rechte als verbalformen aufgefasst werden können wie *akui* (er kam an), *pei* (er sah).

Weiterhin wendet sich Jespersen gegen die oft gebrauchten rationalistischen erklärungsweisen des sprachlebens, deren gewöhnliche formel lautet: man (oder die sprache) gebrauchte diese oder jene endung, um dies und das auszudrücken. Der sprecher hat nur eine absicht, nämlich sich verständlich zu machen; es ist unmöglich, dass er eine silbe, deren sinn der hörer doch nicht kennt, absichtlich hinzufügt.

Und mit recht fährt Jespersen fort: Wenn wir theorien

<sup>1</sup> Cf. Paul, *Prinzipien der sprachgeschichte*<sup>3</sup> s. 322f.

<sup>2</sup> L. c. s. 334.

über den ursprung irgend einer formation aufstellen wollen, so können wir dieselben nicht durch aprioristische erwägungen stützen, sondern wir müssen thatsachen, analogien aus anderen sprachen suchen, die uns vor augen liegen. Was heute irgendwo geschieht, kann auch vor jahrtausenden in unserem sprachstamme geschehen sein. Dieselbe forderung hat auch Paul in seinen *Prinzipien der sprachgeschichte* auf die urschöpfung und wortbildung angewandt.

Was ergibt sich nun daraus für die idg. sprachwissenschaft? Ich meine das folgende: Wenn bisher keine theorie den ursprung der idg. deklinations- und konjugationsendungen befriedigend erklärt hat, so dürfen wir vorläufig auf idg. gebiete nicht weiter suchen. Wir müssen andere sprachen wissenschaftlich zergliedern, die vielleicht in ihrem bau klarer sind, wie z. b. die sogenannten agglutinirenden sprachen. Dort werden wir vielleicht vorgänge sehen und gesetze der entwicklung erkennen, die sich später auf die idg. urzeit anwenden lassen, und ich glaube mit v. d. Gabelentz (*l. c.* s. 253): „Auf amerikanischem boden wird die sprachgeschichtliche forschung einige ihrer ergiebigsten minen finden.“ Ich hoffe das später einmal durch meine grammatik der araukanischen sprache beweisen zu können.

Jespersen berührt dann die agglutinationstheorie als erklärung der flexionen, indem er einige sichere beispiele derselben anführt; so die entstehung des nordischen passivs aus anhängung des reflexivums *sik*, die romanische bildung des futurums durch verbindung des infinitivs mit *habeo* u. a. m.

Aber er meint: 1. Diese beispiele sind wenig zahlreich; 2. in allen diesen fällen handelt es sich nicht um wirkliche agglutination isolirter elemente, sondern die neue flexion entsteht aus der zusammenfügung von worten, die bereits flexivisch sind. Das ist richtig; franz. *j'aimerais* ist gewiss keine echte agglutination.

Er fährt nun fort: 3. Wären die idg. flexionen aus solcher agglutination entstanden, so ist nicht zu ersehen, warum sie so unregelmässig sind. — Dieser einwand ist falsch. Es geht durchaus nicht an, die idg. flexionen direkt aus agglutination zu erklären. Agglutination ist das verfahren, durch welches



die agglutinirenden sprachen gebildet sind, und das wir selbst in diesen meist nur durch wissenschaftliche analyse erkennen können. Die flexionssprachen können nur aus fertigen agglutinirenden sprachen entstanden sein, indem das prinzip derselben allmählich durch psychologische entwicklung sich änderte. Die endung verlor ihren eignen sinn, aus begriff und beziehung wurde der *bezogene begriff* (wie das ja schon innerhalb der agglutinirenden sprachen in weitestem masse zu sehen ist). Sobald die endung den eignen sinn verliert, ist ihre lautliche gestalt völlig gleichgiltig. Es handelt sich beim bezogenen begriff nicht mehr darum, dass eine bestimmte endung eine bestimmte beziehung ausdrückt, sondern darum, dass die irgendwie lautlich modifizierte begriffswurzel den begriff in beziehung auf ein anderes wort ausdrückte. Flexion ist eben nach meiner auffassung — und so fassen es auch viele andere autoren auf — in zersetzung übergegangene agglutination. Der verfall beginnt durch phonetische ursachen und wird nicht mehr durch psychologische gründe der klarheit aufgehalten, wie bei den reinen agglutinirenden sprachen, weil eben aus der begriffswurzel und den angehängten beziehungswurzeln in demselben augenblick eine psychologische einheit entsteht (ein modifizierter, bezogener begriff), wo die selbständigkeit der elemente phonetisch und psychologisch verloren geht.

Dass nun während der flexivischen periode, wo die endung an sich keinen sinn mehr hat, auch silben oder laute als bewegliche endung aufgefasst werden, die es ursprünglich nicht sind (*ochs* — *ochsen*, *rind* — *rinder* verglichen mit *homo* — *hominem*, *genus* — *generis*, Jespersens 4. einwand), stört die richtigkeit der agglutinationserklärung in keiner weise; ebenso wenig wie sonstige endungsübertragung, besonders wenn dadurch unregelmässige ausnahmen nach analogie der grösseren gruppen regelmässig gemacht werden. Obwohl die endung an sich in der flexion nichts bedeutet, herrscht doch die neigung, dieselbe modifikation (beziehung) der begriffswurzel möglichst überall durch dieselben phonetischen mittel auszudrücken.

So lange es sich um wirkliche agglutination handelt (und davon kann, wie gesagt, beim flexivischen stand der sprache

nicht mehr direkt die rede sein, denn *j'aimeraï* zeigt uns nur teilweise das verfahren, durch welches die agglutinirenden sprachen entstanden sind), ist die forderung der regelmässigkeit im allgemeinen durchaus erfüllt. Die meisten agglutinirenden sprachen zeichnen sich durch grosse regelmässigkeit des baues aus; dieselbe grenzt manchmal für den an flexionen gewohnten forscher geradezu ans unglaubliche. Es ist also entschieden so allgemein gesagt unrichtig, wenn Jespersen nach der behandlung des grammatischen geschlechts, für das man die agglutinationstheorie hat fallen lassen<sup>1</sup>, zu dem schluss kommt: *Simplicity in linguistic structure — that is, expressive simplicity — is not a primitive, but a derived quality.* Bei den agglutinirenden sprachen ist die einfachheit primitiv, sie verliert sich allerdings gegen das ende der entwicklung beim übergang zur flexion, und für die flektirenden sprachen ist Jespersens schlusssatz richtig. In ihnen bildet sich erst von neuem langsam eine einfachheit heraus, indem die endungen zusammenschmelzen und schliesslich abfallen, während andererseits die beziehungen durch neue hilfsworte ausgedrückt werden, die wieder mit einer regelmässigkeit verwandt werden, die der agglutinationsregelmässigkeit entspricht. Auf diesem wege ist das englische weiter fortgeschritten als irgend eine andere europäische sprache. Um nun auch hier an einem extremen beispiel über das wesen des zustandes (der flexionslosigkeit) klar zu werden, geht Jespersen im vierten kapitel zur „Geschichte des chinesischen und der wortfolge“ über.

<sup>1</sup> Man hätte sie gar nicht aufstellen sollen! Die agglutinirenden sprachen kennen gar kein grammatisches geschlecht; die gelegentlich erwähnten ausnahmen beziehen sich wohl nur auf das vorhandensein gewisser endungen für männliche und weibliche personen (ev. tiere), oder auf die bei gewissen wortklassen wohl überall gefundene scheidung von person (lebendes wesen) und sache; so bei den interrogativpronomen die scheidung von *wer?* und *was?* Das grammatische geschlecht ist eine zufallsbildung während der zersetzung der agglutination, d. h. im flexivischen sprachleben. Sie ist entschieden eine verirrung und ihre beseitigung im englischen ein fortschritt.

(Fortsetzung folgt.)

*Santiago de Chile.*

RUDOLF LENZ.



WIE HABEN SICH DIE LEHRER  
DER FRANZÖSISCHEN SPRACHE IN DEUTSCHLAND  
ZUM ERLASSE DES FRANZÖSISCHEN UNTERRICHTS-  
MINISTERS GEORGES LEYGUES VOM 31. JULI D. J.  
BETR. VEREINFACHUNG DES UNTERRICHTS IN DER  
FRANZÖSISCHEN SYNTAX ZU STELLEN?<sup>1</sup>

Der erlass des französischen unterrichtsministers Georges Leygues vom 31. juli d. j. ist für viele französische lehrer der französischen sprache ausserhalb Frankreichs keine geringe überraschung gewesen. Während man bisher gewohnt gewesen war, als oberste instanz in sachen der französischen sprache die französische akademie anzusehen, sah man hier das französische unterrichtsministerium mit dem anspruche auftreten, in die französische grammatik einzugreifen und eine menge regeln abzuändern, die man bisher als einen wenn auch nicht sehr willkommenen, doch als einen eisernen bestandteil der französischen sprache angesehen hatte. Thatsächlich hat der erlass auf manche leute zunächst fast einen revolutionären eindruck gemacht, den eindruck einer art grammatischen staatsstreiches, einer grammatischen julirevolution, einer entthronung der französischen akademie, und in erinnerung an ein altes wort hat man gemeint: *Minister non supra grammaticos!*

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten am 9. okt. 1900 im verein für neuere philologie zu Leipzig. [Vgl. die bemerkungen von prof. Heim und den abdruck des erlasses *N. Spr.* VIII, 7, s. 404, sowie unsere ankündigung 6, s. 384. *D. red.*]

Wer jedoch den wortlaut des erlasses ins auge fasst, und wer die verhältnisse etwas näher kennt, aus denen der erlass hervorgegangen ist, weiss, dass die angedeutete auffassung nicht das richtige trifft.

Was will zunächst der erlass?

Nach der überschrift: *Arrêté relatif à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française* bezweckt er eine vereinfachung des unterrichts in der französischen syntax. Nach § 1 sollen bei allen vom unterrichtsministerium ressortirenden prüfungen, in denen eine besondere orthographische probearbeit vorgesehen ist, die in einer besonderen liste einzeln aufgezählten schreibungen den schülern bzw. kandidaten nicht mehr als fehler angerechnet werden. Ebenso wenig sollen die schreibungen der liste in den französischen aufsätzen, die in den vom unterrichtsministerium ressortirenden prüfungen anzufertigen sind, in zukunft noch als fehler angerechnet werden. Sodann sollen nach § 2 in den öffentlichen französischen lehranstalten aller grade die bisher gebräuchlichen vorschriften, die mit den angaben der liste in widerspruch stehen, nicht mehr als regeln gelehrt werden. Mit der letzteren bestimmung soll natürlich nicht gemeint sein, dass die alten regeln sofort zu verschwinden haben, was ja thatsächlich gar nicht ausführbar ist, da sie zunächst in den schulbüchern noch stehen. Man soll den schülern wohl noch kenntnis von den alten regeln geben, nur soll man diese nicht mehr lernen lassen und ihre anwendung im schriftlichen nicht mehr erzwingen.

In wirklichkeit ist also der erlass nicht eine that revolutionären umsturzes, sondern einfach eine pädagogische massnahme, ein *toleranzedikt* auf dem gebiete des grammatischen unterrichts. Nicht eine grundstürzende änderung wird eingeführt, sondern es wird vielmehr in einer reihe von fällen duldung verlangt für nichtbeachtung bisher geübter regeln.

Prüft man die dem erlasse beigegebene liste näher, so sieht man sofort, dass es sich bei der eingeführten änderung um nichts weniger als um einen operativen eingriff in vitale teile des sprachkörpers handelt. Der minister gestattet natürlich nicht, *vouloir* mit dem indikativ zu verbinden, er verschiebt nicht das verbundene persönliche fürwort von der ihm zu-



kommenden stelle, er hebt nicht das grundgesetz der französischen wortstellung auf. Was er geduldet wissen will, ist im letzten grunde eigentlich sehr bescheiden, nämlich nichtbeobachtung gewisser regeln, die schon bisher auch von guten schriftstellern vielfach übertreten worden sind, oder die namhafte kenner der französischen sprache in Frankreich selbst als überflüssig oder schädlich bezeichnet haben.

Nach der überschrift des erlasses könnte man glauben, dass es sich ausschliesslich um die syntax handele, während im wortlaut des § 1 zweimal von orthographie die rede ist. In wirklichkeit betrifft die liste der etwa 50 freigegebenen abweichungen vom bisherigen gebrauche nicht nur die syntax, sondern auch die orthographie, wenn auch nur zur kleineren hälfte. Man dürfte der wahrheit wohl nahe kommen, wenn man annimmt, dass die überschrift weniger aus syntaktischen, als vielmehr aus taktischen gründen gewählt worden ist. Man hat wohl nicht von vornherein den anschein erwecken wollen, als greife man in ein gebiet ein, das, zwar nicht kraft irgend welcher paragraphen, aber doch thatsächlich seit mehreren generationen als das eigentliche gebiet der französischen akademie gegolten hat: das der orthographie. Thatsächlich aber enthält der erlass manches, was die orthographie angeht. Ob man *entr'ouvrir* oder *entrouvrir* schreibt, *entre-croiser* oder *entrecroiser*, ist doch wohl eine frage der orthographie, und eben dahin gehört überhaupt das *trait d'union*, dem durch den erlass allerdings die axt an die wurzel gelegt ist, nachdem es mehr als drei jahrhunderte hindurch die französische orthographie in des wortes eigentlichstem sinne unsicher gemacht hat. Das *trait d'union*, das man nach einer richtigen bemerkung in vielen fällen viel passender *trait de désunion* nennen sollte, kann man nunmehr einfach weglassen, wo immer es bisher gesetzt worden ist, sowohl bei der frageform des zeitwortes, als auch bei den zahlworten, als auch bei den zusammengesetzten worten, deren bisher so ausserordentlich verwickelte und zum teil ganz unklare pluralbildung dadurch mit einem schlage ungeheuer vereinfacht wird, denn man kann nun schreiben: *les bassescours*, *grandpères*, *rougegorges*, *timbre-postes*, *entêtes* etc. Die frage, ob man singular oder plural zu

setzen hat, ist an sich natürlich eine frage der syntax, da es sich aber im französischen beim plural des nomens selbst in der regel nur um ein stummes *s*, um ein bloss geschriebenes *s* handelt, da der pluralbegriff in der gesprochenen sprache in der regel nur durch den vor dem nomen stehenden artikel oder durch das vor ihm stehende fürwort zum ausdruck kommt, so ist die frage der setzung des plural-*s* beim nomen selbst im grunde doch nur eine frage der schreibung, der orthographie, der man keine sehr grosse wichtigkeit beimessen kann. Hierher gehört ferner auch z. b. die für die drei adjektiva *nu*, *demi* und *feu* freigegebene übereinstimmung mit nachfolgendem substantivum, eine vereinfachung, für die man nur dankbar sein kann.

Nicht orthographischer, sondern eigentlich syntaktischer natur sind andere vereinfachungen, die für das genus gewisser worte eingeführt werden (*aigle*, *amour*, *délices*, *orgue*, *automne*, *gens*, *hymne*, *œuvre*, *Pâques*, *période*). Ebenso die ausserordentliche vereinfachung der berühmten regel über *ci-inclus*, *ci-joint* etc., von der ein bekannter neuphilolog einmal erklärte, dass es ihm nie gelungen sei, sie sich wirklich fest einzuprägen; in zukunft kann man diese worte immer in übereinstimmung mit ihrem substantivum bringen, mag dies am anfang oder im innern des satzes stehen, mag es vom artikel begleitet sein oder nicht. Unzweifelhaft zum gebiete der syntax gehört auch die nunmehr erteilte freiheit, die verneinung *ne* nach den verben des hinderns, fürchtens, zweifeln etc. wegzulassen, was A. Daudet und andere namhafte schriftsteller sich oft genug gestattet haben; ebenso die freiheit, nach altem volkstümlichen gebrauche zu schreiben: *du bon pain* statt *de bon pain*. In dieser und anderer hinsicht ist der erlass nicht nur eine vereinfachung, sondern auch zugleich eine gewisse demokratisierung der sprache, die fortführung einer schon seit der revolution auftauchenden tendenz, die in der romantischen bewegung stark zum ausdrucke kam und unter der dritten republik mit der weiter und weiter verbreiteten volksbildung sich natürlich noch schärfer ausgeprägt hat. Hierher gehört auch die freigebung von *c'est* statt *ce sont* mit bezug auf ein nomen oder pronomen der 3. person im plural, die zulassung des *subjonctif*



*du présent* nach einem *conditionnel présent* (*il faudrait qu'il donne*), und schliesslich auch die ungeheure vereinfachung der regeln über das *participe passé*, seit dem 17. jahrhundert ein tummelplatz, auf dem der scholastische, spitzfindige geist gewisser grammatiker wahre orgien feiern durfte, ohne dass die überwältigende mehrheit der franzosen jemals dazu gelangt wäre diesen rattenkönig von regeln — in der *Grammaire des grammaires* von Girault Duvivier ein kapitel von 50 seiten in gross-oktav — wirklich mit voller sicherheit zu beherrschen. In dem reizenden lustspiele von Labiche: *La Grammaire*, das seiner zeit im Palais-Royal viel erfolg hatte, macht ein ehemaliger kaufmann seinem unmute über das *participe passé* in besonders kräftiger weise luft und bemerkt, wenn er einmal mit der schreibung des partizips in verlegenheit komme, so pflege er auf die endung einen klecks zu machen, so dass es dann dem leser überlassen bleibt, sich die richtige form zu denken. Das ist nur ein scherz, aber er ist doch bezeichnend. Nun, in zukunft wird dieser scherz nicht mehr gemacht werden können, denn der minister Leygues, ein neuer Alexander der Grosse, zerhaut den gordischen knoten des *participe passé* so gründlich, dass davon weiter gar nichts übrig bleibt, als die notwendige übereinstimmung des partizips mit dem nomen, bei dem es epithetisch oder mit dem verbum *être* steht.

Es würde zu weit führen, an dieser stelle auf alle einzelheiten des erlasses einzugehen, der ja bald in den händen aller lehrer der französischen sprache sein wird.<sup>1</sup> Das obige dürfte zur allgemeinen charakteristik wohl genügen.

Um nun den richtigen standpunkt zur beurteilung des erlasses zu gewinnen, muss man seine entstehungsgeschichte einigermassen kennen, und darüber mögen hier einige worte gesagt werden.

Nichts wäre verkehrter als die vorstellung, dass es sich hier um den plötzlichen einfall oder die laune eines ministers handle. Als ein himmelsgeschenk darf man den erlass vom

<sup>1</sup> Ein sehr billiger abdruck des erlasses ist bei Delalain in Paris, 115 Boulevard St-Germain, erschienen (10 cent.). Ausserdem gibt es eine deutsche, von prof. Paul Schumann besorgte ausgabe mit vorwort und anmerkungen (Blasewitz, Alwin Arnold).

standpunkte des lehrers aus wohl bezeichnen, und doch darf man nicht glauben, dass er mit einem male vom himmel heruntergefallen sei. Vielmehr ist er das ergebnis einer bewegung, die sich mehr als ein dezennium zurückverfolgen lässt, und die schon weite kreise des gebildeten publikums in Frankreich ergriffen hat. Ich kann hier nicht auf die bahnbrechenden arbeiten der französischen philologie eingehen, die uns einen ziemlich genauen einblick in die wandlungen der sprachformen verschafft und so manche früher darüber vorhandene anschauungen erschüttert haben. In unmittelbarem zusammenhang mit der uns hier beschäftigenden frage sei nur an einen vorläufer wie Firmin Didot erinnert, der schon 1867 in seinen *Remarques sur l'orthographe française* auf vereinfachung drang. Wichtig ist hier vor allem die thatsache, dass im jahre 1890 eine mit tausenden und abertausenden von unterschritten bedeckte *petition* betr. vereinfachung der französischen orthographie an die französische akademie eingereicht wurde, unter führung Louis Havets, des bekannten pariser professors. Neben hervorragenden männern der wissenschaft und hochgestellten beamten der schulverwaltung hatten sich auch zahlreiche praktische schulmänner der verschiedensten unterrichtsanstalten unterschrieben, namentlich tausende von volksschullehrern, die ja in allergrösstem masse unter dem verwickelten, so wenig rationellen systeme der französischen orthographie zu leiden haben. Leider fand diese petition bei der akademie nichts weniger als eine freundliche aufnahme. Die „vierzig unsterblichen“ hatten entweder gar kein interesse für die praktische tragweite der frage, oder sie standen jeder änderung der in ihren augen heiligen überlieferung feindlich gegenüber. Mit alten gewohnheiten zu brechen ist nicht jedermanns sache, und grade in die akademie pflegt man durchschnittlich in einem lebensalter gewählt zu werden, wo man, selbst als franzose, für neuerungen nicht leicht mehr zu haben ist.

Einen erfolg hatte dagegen die petition an einer anderen stelle, an die man sich nicht gewandt hatte, beim französischen unterrichtsministerium. Der damalige minister Bourgeois erliess am 21. april 1891 an sämtliche akademierektoren eine rundverfügung, worin ihnen angelegentlichst empfohlen wurde, bei



den orthographischen probearbeiten der prüfungen ihres amtsbereichs gegenüber gewissen feinheiten und spitzfindigkeiten der orthographie möglichst milde walten zu lassen. *Toute la langue*, heisst es in diesem bemerkenswerten schriftstück, *n'est pas dans la grammaire, ni toute la grammaire dans l'orthographe. C'est seulement de l'importance excessive accordée parfois dans les examens aux singularités et aux subtilités de l'orthographe que l'opinion publique s'est émue. A plusieurs reprises déjà le Conseil supérieur a manifesté son désir de rompre avec ce qu'on nomme «le fétichisme de l'orthographe,» et surtout avec la tarification mécanique des fautes; dans tous les règlements qui lui ont été soumis depuis dix ans, le Conseil a supprimé le caractère éliminatoire de la dictée, ainsi que l'échelle officielle des fautes d'orthographe entraînant au delà d'un certain chiffre la note zéro. S'inspirant du même esprit, tous les pédagogues sont unanimes à exprimer le vœu que les fautes soient plutôt pesées que comptées; tous aussi supplient les comités qui choisissent les textes et ceux qui corrigent les épreuves, de s'attacher moins aux mots bizarres, aux curiosités linguistiques, aux règles compliquées ou controversées, aux contradictions de l'usage qu'à l'intelligence du sens et à la correction générale de la langue.*

Interessant ist im hinflick auf den jüngsten erlass die stelle, wo der minister erklärt, dass es nicht thunlich sei, eine offizielle liste der orthographischen freiheiten aufzustellen, die bei den prüfungen zugelassen werden können: *Il faudra évidemment tenir compte et de l'âge des élèves et de la nature des épreuves et aussi de l'inégale gravité que peuvent avoir les diverses infractions à l'orthographe. Ce sont là des considérations trop délicates à la fois et trop variables pour pouvoir donner matière à un règlement proprement dit. Les commissions seules peuvent en être juges.* Man sieht also, im jahre 1891 wurde das für unmöglich erklärt und den einzelnen prüfungskommissionen zugewiesen, was im jahre 1900 thatsächlich zur ausführung gekommen ist. Der gedanke der reform hat eben seit 1891 entschieden fortschritte gemacht und schliesslich zu dem erlasse vom 31. juli und der ihm beigegebenen liste geführt.

Wenn die rundverfügung des ministers Bourgeois von einer förmlichen liste der zuzulassenden abweichungen absieht,

so geht sie doch wenigstens in der form von typischen beispielen auf einzelheiten der frage ein. Eine stelle darin berührt sich ganz unmittelbar mit dem jüngsten erlasse, und da sie fast als kommentar dienen kann, so sei sie hier mitgeteilt:

*Il est entré depuis le commencement de ce siècle dans notre orthographe française un certain nombre de règles fondées sur des distinctions que les grammairiens jugeaient décisives, que la philologie moderne, plus respectueuse de l'histoire même de la langue, ne confirme qu'avec beaucoup de restrictions et, dans tous les cas, sans y attacher à aucun degré le respect superstitieux dont on voulait les entourer. C'est sur ces points qu'il faudrait inviter les maîtres à glisser légèrement, bien loin de s'y complaire. C'est là surtout qu'il faut alléger le fardeau. Que d'heures absolument inutiles pour l'éducation de l'esprit ont été consacrées dans les écoles primaires elles-mêmes à approfondir les règles de TOUT et de MÊME, de VINGT et de CENT, de NU et de DEMI, à disserter sur les exceptions et les sous-exceptions sans nombre de la prétendue orthographe des noms composés qui n'est que l'histoire d'une variation perpétuelle.*

*La presse a plus d'une fois signalé l'inanité des débats sans fin auxquels donnent lieu dans la dictée certaines locutions comme DES HABITS D'HOMME ou D'HOMMES, LA GELEE DE GROSEILLE ou DE GROSEILLES, DES MOINES EN BONNET CARRÉ ou EN BONNETS CARRÉS.*

*A supposer que l'on ait de bonnes raisons pour justifier telle ou telle de ces finesses orthographiques, n'est-il pas flagrant que l'immense majorité des enfants ont mieux à faire que d'y consumer leur temps? Et pour ne parler que de la langue française, n'ont-ils pas infiniment plus besoin, pour la bien connaître, qu'on leur lise et qu'on leur fasse lire en classe et hors de classe les plus belles pages de nos classiques, que d'exercer toute l'acuité de leur esprit sur des nuances grammaticales à peine saisissables, quand elles ne sont que de simples vétillies? Ce souci de l'orthographe à outrance n'éveille chez eux ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture, ni même le véritable sens critique. Il ne pourrait que leur faire prendre des habitudes d'ergotage. A tant éplucher les mots, ils risquent de perdre de vue la pensée, et ils ne sauront jamais ce que c'est qu'écrire, si leur premier mouvement n'est pas de*



*chercher dans le discours, sous l'enveloppe des mots, la pensée qui en est l'âme.*<sup>1</sup>

Diese zitate dürften wohl den beweis erbracht haben, dass die rundverfügung von 1891 der eigentliche vorläufer des erlasses von 1900 ist, und dass sich der jetzige minister im grunde nur auf der linie weiterbewegt hat, die schon sein vorgänger von 1891 eingeschlagen hatte.

Unverkennbar hat das jetzige vorgehen den charakter weit grösserer entschiedenheit. Schon die form ist nicht unerheblich verschieden von der, die der minister Bourgeois anwandte. Dieser erliess an die akademierektoren ein *circulaire*, worin er unter anführung gewisser gruppen von beispielen milde bei der beurteilung von fehlern gegen die subtilitäten der orthographie empfahl. Der minister Leygues dagegen erlässt ein förmliches in paragraphen gefasstes *arrêté*, durch das er einen sorgsam vorbereiteten und in aller form gefassten beschluss des *Conseil supérieur de l'Instruction publique* zur ausführung bringt, und fügt diesem schriftstück eine lange liste der zuzulassenden freiheiten bei. Diesen technischen unterschied wolle man nicht übersehen. Das *circulaire* einer behörde ist natürlich auch verbindlich für die untergebenen, namentlich so lange der im amte ist, der es erlassen hat; aber wenn ein anderer mann an der spitze steht, so tritt es in der regel in den hintergrund und gerät unter umständen ganz in vergessenheit. Vom streng juristischen standpunkte aus hat es mehr eine theoretische bedeutung. Ein *arrêté* dagegen, das auf einem ausdrücklichen beschluss einer körperschaft wie der *Conseil supérieur de l'Instruction publique* beruht, hat eine ungleich höhere verbindlichkeit und autorität, ist auch dann massgebend, wenn der minister, dessen name darunter steht, nicht mehr im amte ist, und könnte nur dann aufgehoben werden, wenn der *Conseil supérieur* zuvor anderer meinung würde. Dass das in irgend erheblichem masse der fall sein könnte, ist nichts weniger als wahrscheinlich. Denn diese körperschaft, die aus 57 mitgliedern besteht, ist im letzten dezennium mehr und mehr für die reform gewonnen

<sup>1</sup> Wie für ein stammbuchblatt eines „entschiedenen“ vertreters der „erprobten“ grammatischen methode geschrieben! D. red.

worden. Während im jahre 1890 nur 8 mitglieder desselben die petition Havet und genossen unterschrieben, ist er seitdem in seiner mehrheit auf die seite der reformer getreten, und so ist schliesslich diese körperschaft, die eine umfassende vertretung der französischen lehrerwelt auf allen ihren stufen darstellt, von der hochschule bis zur volksschule herab, der hebel des jetzt erreichten fortschrittes geworden, nachdem die französische akademie versagt hatte. Der im eingange des erlasses als die gesetzliche grundlage des vorgehens der zentralbehörde angeführte § 5 des gesetzes vom 27. februar 1880 besagt, soweit er hierher gehört: *Le Conseil donne son avis sur les modes d'examens, — sur les règlements relatifs aux examens.* Innerhalb des *Conseil supérieur* ging die eigentliche initiative von den vertretern des praktischen lehrerstandes aus. Einmal ist hier zu nennen der pariser seminardirektor Devinat, der es mit der ihm eigenen energie verstand, die kreise der volksschullehrer erneut für die sache der reform zu interessiren, und sodann vor allem der pariser gymnasialprofessor Clairin, *agrégé de grammaire*, klassenlehrer der quinta am *Lycée Montaigne*. Mit unterstützung von prof. Bernès, *agrégé des lettres* am *Lycée Lakanal*, gab dieser den unmittelbaren anstoss zu dem reformerlass, indem er im dezember 1899 antrag stellte auf einsetzung eines ausschusses zum studium der frage der vereinfachung der französischen syntax. Daraus wird also von vornherein klar, dass der erlass mit nichten vom grünen tische ausgegangen ist, sondern vielmehr aus dem lebhaft empfundenen bedürfnis der männer der schulpraxis.

Die begründung des Clairinschen antrags lautete folgendermassen:

*La syntaxe française, telle qu'on l'enseigne aujourd'hui, contient un grand nombre de règles inutiles et compliquées, dont l'application rend quelquefois impossible l'emploi des expressions les plus naturelles et la construction correcte des phrases les plus simples.*

*Les auteurs classiques, des académiciens de notre temps et des siècles précédents ou ont ignoré nombre de ces règles ou se sont affranchis de leur tyrannie. Il en résulte une conséquence au moins étrange: c'est qu'après avoir passé beaucoup de temps à enseigner cette partie de la grammaire aux enfants, on doit leur montrer*



dans la lecture et l'étude des textes que les prétendues règles de la syntaxe ne sont pas observées par les meilleurs écrivains. D'autre part, si les auteurs de livres classiques et les maîtres veulent débarrasser leurs livres ou leur enseignement de ces inutilités, ils risquent de faire du tort aux élèves, puisque ceux-ci seront considérés comme ignorants et condamnés, aux examens de tous les degrés, s'ils ne connaissent pas ces règles et s'ils ne les observent pas.

Sans porter aucune atteinte au génie de la langue française, en rendant au contraire plus accessible et plus agréable l'étude de notre littérature, il serait facile de supprimer beaucoup de règles subtiles, inutiles, même ridicules, fondées quelquefois sur l'autorité de grammairiens oubliés aujourd'hui, qui a fini par prévaloir sur celle des auteurs les plus français.

Le temps qui pourrait ainsi être gagné sur l'étude de la grammaire serait avantageusement donné à la lecture et à l'explication des textes.

En outre, cette simplification faciliterait l'étude de notre langue à l'étranger.

Nachdem der Clairinsche antrag vom Conseil supérieur selbst zu dem seinigen gemacht worden war, ernannte der minister am 13. januar d. j. einen ausschuss, der aus folgenden 8 mitgliedern des *Conseil supérieur* bestand: M. Gaston Paris, administrator des *Collège de France*, mitglied der französischen akademie; M. Gréard, mitglied der französischen akademie, vizektor des pariser unterrichtsbezirkes; M. Croiset, dekan der *Faculté des lettres* der pariser universität; M. Paul Meyer, mitglied des *Institut de France*, direktor der *Ecole des Chartes*; die schon genannten MM. Bernès und Clairin; M. Devinat, und M. Comte, volksschuldirektor in Paris. Es waren also alle die drei stufen des unterrichtswesens in diesem ausschuss vertreten, dazu auch die reine wissenschaft und die hohe schulverwaltung. Wer die acht herren nur einigermaßen persönlich kennt, wird ohne weiteres zugeben, dass man von ihnen eine lösung erwarten durfte, die ungefähr dem durchschnitt der unterrichteten meinung entsprach. Das hauptverdienst an der arbeit gebührt prof. Clairin. Von ihm ging die erste initiative aus, von ihm stammt der ganze plan, fast alle einzelheiten, wie auch schliesslich die schriftliche festlegung in dem bericht.

Aber natürlich haben auch die andern hervorragenden mitglieder des ausschusses ein jeder in seiner weise dabei mitgewirkt, namentlich darf man wohl *a priori* annehmen, dass ein mann wie Gaston Paris, der den vorsitz des ausschusses führte, auch etwas von seinem geiste in die arbeit des ausschusses hat einfließen lassen. Es ist wohl kein blosser zufall, dass der reformerlass, den ich oben als ein toleranzedikt charakterisirte, in ganz demselben geiste gehalten ist, in dem Gaston Paris schon 1894 die frage der reform u. a. im vorworte zu Clédats *Grammaire raisonnée de la langue française* behandelt. Nachdem er dort die ausserordentliche schwierigkeit der reform der orthographie dargelegt, fuhr er fort: *Le plus sage est peut-être, pour le moment, de se résigner ou de se borner, comme le fait M. Clédat, à demander un peu de tolérance et de liberté. C'est en marchant dans cette voie, avec courage et avec mesure, qu'on préparera peu à peu l'opinion publique à accueillir une législation nouvelle.*

Der von prof. Clairin für den reformausschuss erstattete bericht wurde am 20. juni d. j. vom ständigen ausschusse (*Section permanente*) des *Conseil supérieur* angenommen. Schon am tage darauf schickte der minister diesen bericht an die französische akademie. Wenn eine mitteilung des *Temps* recht hatte, so hätte er ihr den bericht in 20 exemplaren geschickt, dies wohl deshalb, weil ihm bekannt war, dass höchstens so viele der mitglieder der ganzen frage ein tieferes interesse entgegenbrachten. Hätte nun die akademie gewollt, so wäre sie wohl in der lage gewesen, ihre stimme zu erheben. Dem minister gegenüber wird sie wohl stellung zu der frage genommen haben, obschon etwas sicheres darüber nicht verlautet. Unzweifelhaft ist nur, dass sie eine öffentliche erklärung in der angelegenheit der reform nicht abgegeben hat. Vier wochen nachdem sie den bericht erhalten, wurde er in einer gesamtsitzung des *Conseil supérieur* angenommen<sup>1</sup>, am 21. juli,

<sup>1</sup> Es bedarf kaum der besonderen hervorhebung, dass die verschiedenen punkte der liste im ausschuss sowohl als in der gesamtsitzung des *Conseil supérieur* durchaus nicht alle mit einstimmigkeit beschlossen worden sind, und dass über gewisse fragen zum teil sehr



und am 31. juli unterzeichnete der unterrichtsminister den bekannten erlass.

Man sieht also aus dieser entstehungsgeschichte, dass der reformerlass vom 31. juli mehr ist als ein blosses vom minister unterschriebenes blatt, dass vielmehr hinter ihm der *Conseil supérieur* steht, und man darf wohl auch sagen, die überwiegende mehrheit der lehrerschaft Frankreichs, alle die, die aus der praxis ihres berufs die schwierigkeiten des bisherigen zustandes kannten, wie ja auch die ganze anregung aus der praxis herausgewachsen ist.

Hält man sich dies gegenwärtig, so kann ein zweifel wohl kaum darüber bestehen, welche grundsätzliche haltung die deutschen lehrer der französischen sprache gegenüber dem neuen zustande zu beobachten haben. Freilich hat die französische akademie ihre ansicht noch nicht veröffentlicht, aber die geschichte lehrt, dass diese körperschaft bei aller der ruhmvollen stellung, die sie in Frankreich einnimmt, auf dem uns hier interessirenden gebiete nur sehr langsam vorwärts schreitet. Augenblicklich dürfte sie den reformen des ministers in ihrer mehrheit wohl feindlich gegenüberstehen. Es war taktisch ganz richtig, dass man den vorstoss diesmal nicht in der form eines frontangriffes unternahm, sondern dass man

---

lebhaft diskutiert worden ist. Was z. b. die frage des *participe passe* anlangt, so ist die mehrheit im ausschuss und in der gesamt-sitzung ziemlich gering gewesen. Den ausschlag für die entscheidung, so wie sie getroffen worden ist, gab schliesslich die hervorhebung der gar nicht zu bestreitenden thatsache, dass im sprachgebrauch der gebildeten, besonders der *frauen*, der sog. *accord* in den fällen, wo er in der aussprache zum ausdruck kommt, immer weniger beobachtet wird. Diese thatsache erklärt sich offenbar daraus, dass die fälle, wo die gesprochene form für beide genera die nämliche ist, unendlich zahlreicher sind als die fälle, wo das masculin und das feminin des *participe passé* verschieden klingen. So hat man sich nicht zur künstlichen aufrechterhaltung einer regel entschliessen wollen, die thatsächlich schon auf dem aussterbeetat steht, man mag sich noch so sehr dagegen sträuben. Ob nun alle die herren, die für die neue fassung der regel gestimmt haben, schon jetzt sagen und schreiben werden: *la fenêtre que j'ai ouvert*, steht natürlich auf einem andern blatte. Aber der neue gebrauch wird unzweifelhaft schliesslich durchdringen.

vielmehr einen umweg einschlug, der, soweit man die verhältnisse überschauen kann, grosse aussichten auf gelingen bietet. Auf grund des erlasses wird sich, zunächst in der schule, ein freierer gebrauch bilden, und die jugend wird von der nachgelassenen freiheit sicher mit freuden gebrauch machen. Vermöge der zentralisirung des französischen schulwesens werden sich die neuen freiheiten rasch bis in die entlegensten gegenden des landes verbreiten, und natürlich auch allmählich aus der schule in das leben übergehen. Das wird vermutlich einen so starken moralischen druck ausüben, dass die französische akademie nicht umhin können wird, der reform in der nächsten auflage ihres wörterbuches rechnung zu tragen, getreu dem grundsatz, den sie schon in ihrer vorrede von 1762 aussprach: *On ne doit point, en matière de langue, prévenir le public, mais il convient de le suivre, en se soumettant, non pas à l'usage qui commence, mais à l'usage généralement établi.* Zu wünschen ist natürlich, dass die übergangszeit nicht zu lange ausgedehnt wird, und dass die akademie an ihrem theile zur herstellung einer vernünftigen spracheinheit beiträgt.

Das ist wohl nicht anzunehmen, dass sich irgend jemand in der deutschen lehrerschaft auf den rein formalen standpunkt stellt und sagt: wir deutschen lehrer unterstehen nicht dem amtsbereich des französischen unterrichtsministers, folglich geht uns sein erlass überhaupt nichts an, und wir lehren im alten stile weiter. Mit einer solchen auffassung würde man wohl nicht weit kommen. Der erlass, der seit anfang oktober für alle öffentlichen lehranstalten Frankreichs massgebend ist, kann natürlich auch für das deutsche publikum kein geheimnis bleiben, und da es sich dabei um eine pädagogische massnahme zur erleichterung der von den schülern zu leistenden arbeit handelt, so würden wir uns wohl mannigfachen kritiken und interpellationen aussetzen, wenn wir uns dauernd darauf versteifen wollten, unseren schülern das als fehler anzurechnen, was den französischen schülern gegenüber nicht mehr so angesehen werden darf. Die öffentliche meinung würde für eine solche haltung wohl kaum verständnis haben, und wir würden schliesslich von aussen genötigt werden, uns der logik der thatsachen zu beugen.



Inzwischen ist diese befürchtung wohl überhaupt gegenstandslos. Ist doch der erlass seinem sachlichen inhalte nach so beschaffen, dass wir als lehrer der französischen sprache ihn nur mit dank und freude als einen wichtigen fortschritt begrüßen können, als eine wesentliche erleichterung der lehr- und lernarbeit, gleichbedeutend mit einem wertvollen gewinne an zeit, der dem studium der sprache und litteratur selbst zu statten kommen muss. Daraus ergibt sich die notwendigkeit der inkraftsetzung des erlasses auch im bereiche unseres unterrichts, und zwar nach allen seinen verschiedenen bestimmungen, soweit überhaupt in unseren schulen die durch den erlass berührten fälle vorkommen. Undenkbar wäre ein eklektisches verfahren gegenüber den verschiedenen punkten der liste, so dass wir etwa durch abstimmung uns entschieden, ob wir die einen annehmen oder die anderen verwerfen sollen. Das wäre ein verfahren, mit dem wir geradewegs in die anarchie hereinsteuern müssten, und das praktisch auch gar keine folge haben könnte. Der erlass muss vielmehr als ein ganzes genommen werden, wenn auch, wie natürlich, die meinungen über die verschiedenen punkte auseinander gehen mögen.

Nach alledem kann ich mich nur in ähnlichem sinne äussern, wie prof. P. Schumann, der es für selbstverständlich erklärt, dass der neue erlass auch für den französischen unterricht der höheren schulen Deutschlands in kraft zu treten habe. Nur insofern trenne ich mich von ihm, als ich der meinung bin, dass diese inkrafttretung nicht sofort zu erfolgen habe. Selbstverständlich muss man allen angehörigen des lehrerstandes musse lassen, sich mit dem erlass erst vertraut zu machen, und das dürfte immerhin noch eine gewisse zeit dauern. Sodann aber pflegt man eingreifende änderungen nirgends mitten in einem schuljahre eintreten zu lassen, sondern man wartet füglich damit bis zum ablaufe des schuljahres. In dieser weise zu verfahren würde sich wohl auch im vorliegenden falle empfehlen, mit der massgabe vielleicht, dass man sich schon jetzt in gewissem sinne auf den neuen zustand einrichtet, indem man schon jetzt darauf verzichtet, solche abweichungen vom bisherigen ge-

brauche, die in der liste des reformerlasses freigegeben sind, den schülern als schwere fehler anzurechnen, soweit das nicht schon bisher der fall gewesen ist.<sup>1</sup>

Leipzig.

K. A. MARTIN HARTMANN.

<sup>1</sup> Im anschluss an den obigen vortrag nahm der verein für neuere philologie zu Leipzig auf antrag des redners einstimmig folgende resolution an:

*Der verein begrüsst den erlass des französischen unterrichtsministers M. Leygues vom 31. juli d. j. betr. vereinfachung des unterrichts in der französischen syntax als einen bedeutsamen schritt zur erleichterung der lehr- und lernarbeit im unterricht der französischen sprache, erklärt die anwendung dieses erlasses auch in den deutschen schulen für unabweislich, drückt aber zugleich die meinung aus, dass diese anwendung nicht vor beginn des neuen schuljahres zu geschehen habe.*



## BERICHTE.

### BERICHT ÜBER DAS VIERTE VEREINSJAHR DES NEU- PHILOLOGISCHEN VEREINS IN BREMEN.

(1. oktober 1899 bis 30. september 1900.)

Das abgelaufene jahr war für den verein eine zeit ruhiger entwicklung und ungestörter thätigkeit. Die regelmässig alle 4 wochen abgehaltenen sitzungen waren gut besucht, wenngleich eine anzahl von mitgliedern leider nur selten sich am vereinsleben beteiligte. Die zahl der mitglieder beträgt, wie im vorjahre, 42. Neu eingetreten ist herr Kissling (handelsschule); dagegen hatte der verein am 25. september 1900 leider den tod eines eifrigen mitgliedes, des herrn prof. dr. A. Rogge (realschule beim Doventhor), zu beklagen, welcher immer regen anteil an unserem vereinsleben nahm. Wir werden sein andenken stets in ehren halten.

In der ersten sitzung des winterhalbjahres (oktober 1899) wurde der bisherige vorstand in geheimer wahl wiedergewählt. Derselbe bestand aus den herren prof. F. Wilkens (1. vorsitzender), obl. K. Kippenberg (stellvertret. vorsitz.), dr. A. Beyer (schriftführer), dr. H. Soltmann (kassenwart). Der bericht des kassenwarts lieferte ein recht günstiges resultat. Der aus den französischen vorträgen erzielte überschuss bildet einen fonds für vorträge, der im wesentlichen nicht zu anderen zwecken verwendet werden soll. Gerade durch die veranstaltung fremdsprachlicher vorträge durch ausländer hat der verein sich in der öffentlichkeit hervorragende verdienste erworben.

Vom november 1899 bis juni 1900 wurden folgende vorträge gehalten:

1) 1. november 1899 herr obl. K. Kippenberg: *Die stellung der lektüre im neusprachlichen unterricht.*

2) 6. dezember herr prof. Gebert: *Referat über die 3. aufl. von Plattners franz. grammatik.* Das buch wird vom referenten lehrern und studirenden warm empfohlen, da es sehr zweckmässig abgefasst und aus der lebendigen kenntnis der sprache heraus geschrieben ist.

3) 3. januar 1900 Mrs. Kenny (Bremen): *Charlotte Brontë* (in englischer sprache).

4) 7. februar herr prof. Wilkens: *Referat über die Wendtschen thesen*, woran sich eine lebhafte debatte schloss.

5) 7. märz herr prof. dr. Blume: *Victor de Laprade: Sa vie et ses œuvres* (in französischer sprache).

6) 4. april herr dr. Bohm: *Der fremdsprachliche unterricht am seminar*.

7) 2. mai herr dr. Cosack: *Zur geschichte des Théâtre-Français*.

8) 13. juni herr prof. Wilkens: *Bericht über den 9. neuphilologentag in Leipzig*.

Auch im vergangenen winter wurde ein zyklus von französischen vorträgen (7) abgehalten, die recht gut besucht waren. Herr E. Gallio (Hamburg) behandelte in 6 vorlesungen *Le Théâtre contemporain* (1. *Beaumarchais, Mariage de Figaro*, 2. *Scribe, Le Verre d'eau*, 3. *Augier, Le Gendre de M. Poirier*, 4. *E. Labiche*, 5. *Alex. Dumas fils*, 6. *Henri Lavedan*), ausserdem in einem gratisvortrage *Molières Misanthrope*. Im sommer d. j. fanden zwei französische vorträge statt vor einem zahlreichen publikum. Am 11. mai sprach der französische romancier herr Louis Forest aus Paris in fesselnder weise über *l'Esprit français*. Am 28. august hielt herr S. Charléty von der universität Lyon einen sehr geistvollen vortrag über *Michelet*. Beide vortragenden ernteten sehr grossen beifall. Nach schluss der vorträge verbrachten eine anzahl mitglieder mit den herren rednern noch einen sehr gemütlichen abend im Ratskeller. — Für sämtliche französischen vorträge war uns der saal der Hauptschule von der vorgesetzten behörde kostenlos zur verfügung gestellt worden, wofür wir auch an dieser stelle unsern wärmsten dank aussprechen.

Die frage der reisestipendien für bremische neuphilologen harrt leider noch immer einer befriedigenden lösung. Sie wird zweifellos wieder vor die bürgerschaft gebracht und dann hoffentlich unparteiisch geprüft werden. — Eine längere diskussion wurde im verein über die gründung einer zentralstelle für neusprachliche unterrichtsmittel (schulausgaben, grammatiken, methodische schriften u. dgl.) herbeigeführt. Die zweckmässigkeit einer solchen zentralstelle wurde von verschiedenen mitgliedern bezweifelt, daher gelangte der betr. antrag nicht zur annahme. Die beteiligung an leseabenden war auch im verflossenen jahre eine sehr schwache. Es bestanden 2 leseabende, ein angelsächsischer und ein spanischer, beide unter leitung von prof. Wilkens. An jedem nahmen 3 herren teil. Gelesen wurde in ersterem *Two Saxon Chronicles parallel* (fortsetz.), in letzterem *Alcarón, El Sombrero de tres Picos*. —

Auf dem leipziger neuphilologentage (pfingsten 1900) waren wir durch unseren vorsitzenden prof. Wilkens offiziell vertreten. Ausser ihm waren noch verschiedene andere mitglieder zugegen.

Das 4. stiftungsfest wurde am 7. juli wiederum in Höpkensruh



(Oberneuland) durch festessen und kommers gefeiert und verlief zu allseitiger befriedigung der teilnehmer.<sup>1</sup>

So ist auch das vierte vereinsjahr für die thätigkeit des neu-philologischen vereins zu Bremen ein gesegnetes und glückliches gewesen. Möge er weiterhin fortfahren, die ziele, die er sich gesteckt hat, thatkräftig zu verfolgen und sich eine geachtete stellung zu erhalten! Dies wird geschehen, wenn jeder einzelne sich mit freuden an den arbeiten des vereins beteiligt und ihn dauernd in blüte zu erhalten bestrebt ist.

*Bremen.*

A. BEYER.

---

<sup>1</sup> Der vorstand für das nächste jahr besteht aus den herren prof. F. Wilkens (1. vorsitz.), obl. K. Kippenberg (stellvertr. vorsitzender), dr. A. Beyer (schriftwart), Th. Seiferth (kassenwart).

---

## BESPRECHUNGEN.

*Ein studienaufenthalt in Paris*, von PH. ROSSMANN. 2. umgearbeitete und bedeutend vermehrte auflage, bearbeitet mit unterstützung von A. BRUNNEMANN. Marburg, N. G. Elwert. 1900. VIII u. 126 s. in 8°. M. 2,40; geb. 2,80.

Ceci est un bon livre, dont je ne saurais trop recommander la lecture à qui veut voyager en France. Tout Français et tout Parisien — et vieux Parisien, malgré mon âge — que je suis, j'y ai puisé un certain nombre de notions pratiques. L'ouvrage se divise en trois parties: D'abord doit-on, pour apprendre le français, choisir la Belgique, la Suisse française, la France — et quel moment doit-on préférer? Avec beaucoup de sens, l'auteur se prononce pour la France, conseille Paris, avec un séjour préparatoire en province, et Paris en hiver. Puis (pp. 19—56), il donne les meilleurs renseignements sur la façon la plus utile d'employer son temps et de tirer de son voyage le plus grand profit possible. Sur les pensions, les cours, les théâtres, les réunions publiques, etc., M. Rossmann et M<sup>lle</sup> Brunnemann sont un guide généralement sûr et bien informé. De même pour la dernière partie: *realkenntnisse*, sur l'éducation, la famille, la littérature française moderne, l'art français contemporain, les journaux et les livres.

Toutefois, précisément parce que j'ai considéré le livre comme méritant d'avoir beaucoup de lecteurs, j'ai cru devoir rectifier certains points: c'est ici comme un *Addenda* et disposé de la même façon.

p. 12—13. «Il n'y a que Paris» ne signifie pas: «tout est admirable à Paris,» mais: «aucune ville n'est en somme comparable à Paris,» et je sais des Allemands même qui pensent ainsi.

p. 21. Il est exagéré de dire à l'heure actuelle que l'on «affiche la misère» en prenant des pensionnaires. Les auteurs le reconnaissent eux-mêmes et mieux vaudrait supprimer la phrase.

p. 29. Il faut compter de 40 à 50 francs pour la chambre meublée.

p. 30. Il faut compter pour le déjeuner environ 45 francs (et non 25 fr. 40) et pour dîner environ 55 francs: cela est plus sûr. Inversement les 24 fr. 30 de café sont exagérés.

p. 33. Aux cours du *Collège de France* signalés, ajouter celui de



M. Gaston Boissier, le secrétaire perpétuel de l'Académie française. Bien qu'il enseigne la littérature latine, nul professeur ne parle une langue plus pure, plus élégante et plus spirituelle.

p. 38. Aux œuvres de Rostand, ajouter l'*Aiglon*. — «Parodi» s'écrit sans redoubler l'r. — Le meilleur des conférenciers est omis: Ferdinand Brunetière.

p. 39. Le «Théâtre Antoine» n'est plus au même point un théâtre de jeunes.

p. 46. Parmi les hommes éminents sortis de l'Université, ajouter: Taine, Gaston Boissier, Eugène Manuel, Burdeau, etc.

p. 76. Il est absolument faux que les Français soient si vains d'ordres et de titres. Du moins, ce trait n'est pas particulier à la France.

p. 83. *Per adresse* se traduit aussi par: «Aux bons soins de,» et l'on écrit simplement: «Faire suivre» dans la plupart des cas.

p. 84. Pour répondre à une invitation acceptée, on écrit sur une carte:

Monsieur N.

présente ses respects à Monsieur et Madame X. et les remercie de leur aimable invitation qu'il accepte avec le plus grand plaisir (ou: la plus vive reconnaissance).

p. 87. Je ne crois pas qu'il faille rapporter les attentats anarchistes à la «sauvage nature celte»: les causes sont bien différentes.

p. 90. Ne pas croire les auteurs, quand ils disent que «Liberté, Egalité, Fraternité» sont de vains mots. Il y a naturellement des distinctions de classe, mais tout le monde du moins a les mêmes droits.

p. 99. Parmi les meilleurs romans de M. Bourget, ajouter *Mensonges*, le plus beau, à mon sens.

p. 100. On ne met pas, en France, M. Edouard Rod à côté de M. Paul Bourget.

p. 102. Même observation pour MM. Léon Daudet, Vandérem et Case, placés sur la même ligne que M. Marcel Prévost. Celui-ci leur est généralement préféré, surtout depuis son dernier et très beau roman: *Les Vierges fortes*.

p. 107. Aux auteurs dramatiques ajouter Brieux.

p. 108. Lire aussi l'*Histoire de la Littérature* de M. Ferdinand Brunetière (Paris, Delagrave); c'est un répertoire inépuisable d'idées.

p. 123, 6. Si je ne me trompe — je suis en Allemagne depuis dix semaines et ne puis vérifier — la demande d'autorisation doit être visée par un professeur de l'Université.

p. 126. Les auteurs terminent leur livre en disant que les Allemands rapporteront de France une perception plus exacte des vertus allemandes vantées par leurs poètes. J'aime à croire qu'ils n'ont pas cédé au désir de terminer leur livre par une phrase à effet. Mais c'est là donner à supposer qu'on ne trouve pas ces vertus en France. Combien plus équitable est M. le professeur Hartmann dans ses

*Reiseeindrücke und beobachtungen eines neuphilologen in Frankreich*, auxquels je renvoie.

Ces rectifications sont, en somme, peu de chose, pour un livre si plein de faits. Elles serviront du moins à montrer que je n'ai rien à redire au reste de l'ouvrage, c'est à dire à la plus grande partie.

Lille.

HENRI BORNECQUE.

E. E. B. LACOMBLÉ, *Histoire de la Littérature française*. Groningen, P. Noordhoff. 1900. 104 p. in 8°. M. 1,25. — *Complément de l'Histoire de la Littérature française* (Morceaux choisis, poésies, analyses). Ib. 196 p. in 8°. M. 1,75.

Les deux ouvrages, dont on vient de lire le titre, et qui ont été récemment publiés par M. Lacomblé, Professeur à l'Ecole Moyenne d'Arnhem, sont appelés à rendre de grands services. Tous deux sont clairs et écrits en un français très facile à comprendre, très correct et quelquefois même assez élégant: on ne peut que gagner à les lire.

Avec cela les jugements portés dans *l'Histoire de la Littérature* sont très sûrs: M. Lacomblé est au courant des dernières publications relatives à son sujet, comme le montre la courte bibliographie qui ouvre le livre et à laquelle il conviendrait d'ajouter les *Histoires de la Littérature* de Lanson (Hachette, 1 vol.) et de Faguet (Plon, 2 voll.). Après avoir lu l'ouvrage de M. Lacomblé, on a une idée très suffisante et très juste de la littérature française, surtout au XIX<sup>me</sup> Siècle: en effet, pour les siècles précédents, les jugements, *toujours vrais*, manquent parfois de précision et de netteté. J'ajoute aussi que, d'une façon générale, M. Lacomblé n'a pas toujours mis suffisamment en lumière les grands courants de la littérature française: on souhaiterait trouver, en tête de tous les chapitres, un résumé aussi clair que celui par lequel s'ouvre le chapitre qui traite du Roman au XIX<sup>me</sup> Siècle.

C'est également le XIX<sup>me</sup> Siècle que je préfère dans le *Complément de l'Histoire de la Littérature Française*: encore aurais-je souhaité trouver des extraits de tous les historiens, dont parle *l'Histoire de la Littérature*, de Thiers, par exemple. Dans la partie qui précède, j'ai noté certains manques de proportion, qui m'ont frappé: Montaigne, par exemple, tient beaucoup moins de place que La Fontaine, ou La Rochefoucauld. Puis les extraits, choisis par M. Lacomblé, ne suffisent pas toujours à donner une idée exacte d'un auteur. Bossuet n'est représenté que par les *Oraisons Funèbres*, Fénelon que par *Télémaque*.

Mais ce sont là des taches assez légères, en somme, et que M. Lacomblé fera aisément disparaître en une prochaine édition, que je lui souhaite. Car, si je n'ai pas caché les défauts que j'ai vus dans ces deux ouvrages, c'est pour être cru lorsque je dirai que je n'en connais pas qui, sur le même sujet, fournisse autant de renseignements



utiles et sûrs en aussi peu de place. En résumé, en toute conscience, je puis les recommander à MM. les professeurs de tous les établissements d'enseignement secondaire de l'Allemagne. Me permettra-t-on de faire remarquer, en terminant, que leur prix est très abordable?

Lille.

HENRI BORNECQUE.

1. E. WOLTER, *Frankreich. Geschichte, land und leute*. Ein lese- und realienbuch f. d. französ. unterricht. I. teil: *Histoire et Biographies*. II. teil: *La France et les Français. Lectures pratiques. Correspondance*. 2. aufl. Berlin, R. Gaertner. 1900. M. 4,—; geb. 4,70.
2. HEINR. LÜDECKING, *Französisches lesebuch*. I. teil. 22. aufl. Nach d. neuen lehrplänen herausgeg. v. HERMANN LÜDECKING. Leipzig, C. F. Amelang. 1897. Geb. m. 2,25.
3. HUBERT H. WINGERATH, *Französisches lesebuch f. mittelschulen sowie f. die mittelstufe der höheren schulen*. Köln, Du Mont-Schauberg. 1897. Geb. m. 3.
4. H. GASSNER und G. WEHR, *Franz. lesebuch f. mittl. klassen*. München, Lindauer. 1900. M. 2,20.

Der erste teil des Wolterschen buches enthält auf seite 1—149 eine übersicht über die geschichte Frankreichs; es folgt ein kapitel über die verfassung der republik, daran reihen sich 23 lebensbeschreibungen von dichtern und gelehrten Frankreichs; eine genealogische, eine chronologische tafel sowie eine karte von Frankreich machen den schluss. Die für die lektüre notwendigen sachlichen erläuterungen sind als fussnoten in *französischer sprache* gegeben; das einzig richtige verfahren; nur hätte ich sie lieber in einen anhang verwiesen gesehen. Dass unter den geschichtlichen stoffen die grosse revolution sowie der krieg 1870 ausführlicher geschildert sind, wird man nur billigen können. Überhaupt wüsste ich gegen die gesamte auswahl der stücke nichts besonderes einzuwenden. Die thatsachen werden ruhig und objektiv geschildert. Wer sich bei dem alten streite, ob ganzer schriftsteller oder ein lesebuch für mitttelklassen zu wählen sei, für letzteres entscheidet, dem kann das buch, das übrigens frei ist von irgend welchen sprachlichen schwierigkeiten, nur empfohlen werden; dabei sind die texte zu sprechübungen sehr geeignet.

Ist der erste teil ein brauchbares lesebuch für alle schularten, so tritt im zweiten teil vorwiegend der praktische charakter hervor, nur enthält er zu wenig innerlich bildende momente, die doch nirgends ausser acht gelassen werden sollten, wo erzogen wird. Kenntnisse allein sind nicht bildend. Dieser teil gibt eine schilderung des landes, seiner erzeugnisse und einrichtungen nach den verschiedensten seiten hin. Es folgt ein grosser abschnitt über Paris sowie alles das, was das tägliche leben berührt, post, telegraph, etc. Das kapitel *Une classe au lycée* enthält gewiss willkommenes sprachgut für den in *französischer*

sprache geführten unterricht, dürfte sich indes zur lektüre mit den schülern kaum eignen. Die ausstattung der beiden bücher lässt nichts zu wünschen übrig.

Das lesebuch von Lüdeking ist ein alter bekannter. Die anpassung der 22. auflage an die lehrpläne von 1892 besteht in der verweisung der fusnoten in einen anhang, ausserdem sind noch neue abschnitte hinzugekommen. Der achte lautet „vermisches“; ich meine, das buch hätte auch ohne diesen neuen zusatz des „vermischten“ schon genug enthalten. Mir bietet es zu vielerlei.

Allzu mannigfaltigen stoff enthält m. e. auch das buch von Wingerath, das eine reihe hier zum erstenmal herausgegebener stücke giebt, die vielfach zeitgenössischen schriftstellern entnommen sind. Einem jeden stücke ist der name des autors beigefügt, was mir weit zweckdienlicher scheint, als ein autorenverzeichnis im anhang, mit dem man im einzelnen nichts anzufangen weiss (ein solches findet sich z. b. bei Wolter). Voll stimme ich dem verfasser zu, wenn er in erhöhtem masse solche stücke gewählt hat, die „bleibenden wert für geistes- und herzensbildung besitzen“. Hier ist doch der sich seit den letzten jahren vielfach einseitig breitmachende utilitarische standpunkt aufgegeben; auch dass derselbe gegenstand wiederholt, doch in wechselnder beleuchtung, dargeboten wird, finde ich glücklich. Sehr überrascht hat mich aber das am schlusse angebundene wörterbuch; ich meine, ein derartiges „*irritamentum malorum*“ während des unterrichts sollte ein für allemal verbannt sein. Ist ein besonderes wörterbuch notwendig, dann muss es gesondert erscheinen. Lüdeking hat übrigens ebenfalls ein wörterverzeichnis seinem buche anheften lassen. Der druck ist im ganzen deutlich, doch hätten die typen etwas grösser sein können.

Gassner und Werr geben ausschliesslich geschichtliche und erdkundliche stoffe; einige gedichte bilden den schluss. Im gegensatz zu Wolter ist hier die zeit vor der grossen revolution ausführlicher geschildert und neben der politischen und kriegsgeschichte das geistesleben nicht ausser acht gelassen; das buch bietet auch für eine II<sup>a</sup> geeigneten stoff.

Trarbach a. d. Mosel.

Dr. ELFES.

#### *Englische lehrbücher.*

Dr. AUGUST FISCHER und HEINRICH SCHMIDT, *Englisches lesebuch für höhere handels- und realschulen*. Frankfurt a. M. Carl Jürgels verlag (M. Abendroth). 1899. X u. 344 s. Preis geb. m. 3,20.

Man beginnt in neuerer zeit in verschiedenen deutschen grossstädten dem kaufmännischen unterrichtswesen besondere aufmerksamkeit zu schenken, weil man es für wünschenswert hält, der praktischen ausbildung des jungen kaufmanns eine zweckentsprechende vorbildung



in der schule vorausgehen zu lassen, um dadurch den interessen der künftigen kaufleute mehr als bisher rechnung zu tragen. Auch an der anstalt, an der ich thätig bin, steht die angliederung von handelsklassen bevor, und ich war vor etwa jahresfrist vor die aufgabe gestellt, mich nach einem geeigneten fremdsprachlichen lesestoff für die schüler dieser klassen umzusehen. Die *Schulbibliothek für französische und englische prosaschriften* bietet zwar manches brauchbare, doch war es schwer, ein passendes buch zu finden, das übersichtliche einzel-darstellungen aus den verschiedenen interessegebieten der handelswelt und der industriekreise bringt. Diese lücke dürfte nunmehr durch Ziehens *Kaufmännische reallesebücher* ausgefüllt sein, eine serie von lesebüchern in deutscher, englischer, französischer, italienischer und spanischer sprache. Man vgl. *N. Spr.* VII, s. 556 ff.

Der lehrstoff des mir vorliegenden englischen teils umfasst gleich den übrigen der sammlung 5 abschnitte: *Aus der naturgeschichte; aus der erd- und völkerkunde; verkehrswesen; handel und industrie; volkswirtschaftliches*. Mit recht haben die herausgeber politische geschichte und litteratur, die der autorenlektüre vorbehalten werden müssen, ausgeschlossen und sich darauf beschränkt, eine art enzyklopädie der für den künftigen kaufmann und industriellen wissenswerten realien zu schaffen.

Die auswahl für die einzelnen abschnitte muss als eine durchaus gute bezeichnet werden. Dem schüler wird hier geboten, was ihm im späteren leben von wert ist, nämlich die grundlegenden kenntnisse, die ein gebildeter kaufmann besitzen muss, in welcher branche er auch thätig sein mag. Auch glaube ich, dass der stoff des lesebuchs geeignet ist, die schüler in ihrem späteren beruf zu weiteren studien anzuregen. Erleichtert wird ihnen diese eigene weiterbildung durch die angabe der quellen, denen die einzelnen artikel entnommen sind.

Der druck schlägt auf mehreren seiten meines exemplars sehr stark durch. In einer neuen bearbeitung würde ich gern eine auswahl kaufmännischer briefe sehen, und besonders dringend möchte ich die herausgeber bitten, ihrem buche schon der vielen technischen wörter und fachausdrücke wegen ein alphabetisches wörterverzeichnis mit phonetischer umschrift beizugeben.

Dr. GEORG DUBISLAV und PAUL BOEK, *Lese- und übungsbuch der englischen sprache* für die mittleren und oberen klassen höherer lehranstalten. Mit einer karte von England und einem plan von London. R. Gaertner (Heyfelder), Berlin. 1900. VIII u. 219 s. Preis geb. m. 2,50.

Dieses buch enthält englische lesestücke und deutsche texte zum übersetzen ins englische, und zwar nehmen erstere nur 37 seiten ein, die letzteren dagegen nicht weniger als 139 seiten.

Die verf. behaupten, dass die deutschen übungen in ihrem wortschatz sich jede an ein bestimmtes englisches lesestück anlehnen und

neben dem jedem schüler geläufigen wortschatze nur solche wörter und wendungen bringen, die in dem betr. englischen lesestück oder in einem der vorhergehenden englischen abschnitte vorkommen. Um die richtigkeit des letzten teils dieser behauptung zu prüfen, habe ich den *ersten deutschen text* mit dem *ersten englischen* verglichen. Resultat: Abgesehen davon, dass die verf. selber einige vokabeln extra hinzufügen, was übrigens bei fast allen folgenden stücken wiederkehrt, so wird man etwa 20—30 wörter in den sätzen, die übersetzt werden sollen, in dem englischen stück vergebens suchen. In einem andern falle kann überhaupt von einem *anschluss* nicht die rede sein, da das betr. stück die *fortsetzung* des englischen bildet, und die folge davon ist, dass ebensoviel deutsch-englische wie englisch-deutsche vokabeln gegeben werden müssen. Ausserdem sind nur 32 englische stücke vorhanden und deshalb auch nur 32 deutsche abschnitte, die sich *anschliessen*. Für die folgenden 32 *deutschen* seiten sind die vokabeln eigens stückweise zusammengestellt, und für die der oberstufe gewidmeten übungen (47 s.) stehen dem schüler übersetzungshülfen unter dem text und ein alphabetisches wörterverzeichnis zur verfügung.

Auch einzelsätze sind in stattlicher zahl vorhanden. Die verf. wollen zwar das prinzip, das die engländer *oneness of aim* nennen, didaktisch befolgt haben und behaupten, dass nicht in einem satze von diesem, in einem andern von jenem die rede ist; aber wie stimmt dazu, wenn z. b. s. 49 unmittelbar hintereinander vom *arzt*, vom *rudern*, von *Alfred dem grossen*, von *Indien*, von den *römern*, von *Shakespeare*, von *Harold*, von der *sonne*, vom *schlittschuhlaufen* etc. gesprochen wird? Dass sich gelegentlich *übersetzungsdeutsch* findet, kommt weniger in betracht; im ganzen liegt durchaus gutes deutsch vor; ob *alles* „gehaltvoll und wissenschaftlich“ ist, lasse ich dahingestellt; mit vollem recht aber dürfen die verf. behaupten, dem schüler durch ihr buch das, was man englische realien nennt, zugänglich gemacht zu haben. Läge alles, was sie an zusammenhängenden stoffen bringen, in *englischer sprache* vor, so würde es ein sehr geeignetes lesebuch abgeben. Dass den schülern die kenntnis von land und leuten aber fast ausschliesslich auf dem wege des übersetzens ins englische übermittelt werden soll, muss ich als ein durch und durch falsches prinzip auf das entschiedenste verurteilen. Nur dem, der diesem prinzip huldigt, kann ich das mit viel fleiss und geschick gearbeitete buch als ein vortreffliches lehrmittel aufs wärmste empfehlen.

C. TH. LION und F. HORNEMANN, *Englisches lesebuch zur geschichte und landeskunde Grossbritanniens* für die oberstufe des gymnasiums. Mit karte von England, plan von London, dem Tower und dem englischen parlamentsgebäude. — *Lese- und lehrbuch der englischen sprache* für realgymnasien und lateinlose höhere schulen. III. teil. Untersekunda. Hannover, Norddeutsche verlagsanstalt O. Goedel, 1899. VIII u. 160 s. und VIII u. 188 s. Preis geb. je m. 2.



Die allgemeinen methodischen grundlagen des *englischen unterrichtswerkes* der herausgeber finden sich kurz dargelegt in einem *begleitwort*, das auf wunsch kostenfrei zur verfügung gestellt wird, und sehr ausführlich in einem artikel von Hornemann in den *N. Spr.* V, s. 169 ff.

Ich habe, als ich s. z. diesen artikel las, in meinem exemplar eine reihe von randbemerkungen gemacht, die widerspruch erheben gegen verschiedene punkte in den ausführungen des bekannten und verdienten verfassers, habe aber keine veranlassung, auf jene widersprüche hier näher einzugehen, weil mir nur die aufgeführten beiden lesebücher zur besprechung vorliegen.

Beide bücher haben mit einer ausnahme wörtlich denselben inhalt. Sie enthalten einen *abriss der englischen geschichte* (s. 1—92), einen *The British Isles* betitelten abschnitt (s. 93—123) und einen *anhang* (s. 124 bis 160), der dialoge, briefe und gedichte bringt. Die auswahl ist in allen teilen eine gute. Das lesebuch für untersekunda hat ausserdem (s. 161—188) deutsche übungstücke zum übersetzen ins englische.

Die verf. weisen im vorwort zu dem zuletzt genannten buch dem realgymnasium nur den ersten abschnitt zu und empfehlen, den zweiten, also die lesestücke über die britischen inseln, nur in lateinlosen schulen hinzuzunehmen. Aber dieser zweite teil enthält eine reihe wissenswerter realien (London, parlament, fabrikstädte, landleben etc.), so dass ich nur dringend empfehlen kann, in *allen* schulen, die das buch benutzen, gerade diese abschnitte ohne ausnahme lesen zu lassen und dafür, wenn es nötig ist, einige seiten aus der englischen geschichte zu übergehen.

Was die übersetzungsübungen betrifft, so schliessen sie sich an die ersten kapitel des englischen textes an und sollen zur einübung des für IIb vorgeschriebenen grammatischen stoffes dienen. Zusammenhangslose einzelsätze fehlen nicht; das *deutsch* ist gut, und da der räumliche umfang dieser übungen ein leidlich beschränkter ist, so wird man sie mit auswahl übersetzen lassen können, ohne zu viel kostbare zeit für die weit wichtigere und die schüler weit mehr fördernde verarbeitung des englischen sprachstoffes zu verlieren.

Ein wörterverzeichnis fehlt; ich halte ein solches mit einfacher umschrift trotz der von den verf. geäußerten bedenken für wünschenswert.

Beide bücher stehen auf dem boden der forderungen der *lehrpläne*. Ich empfehle sie der beachtung der fachgenossen.

1. F. W. GESENIUS, *Englische sprachlehre*. Ausgabe A. Völlig neu bearbeitet von prof. dr. Ernst Regel. Erster teil. *Schulgrammatik nebst lese- und übungstücken*. 6. aufl. Halle, Hermann Gesenius. 1899. XVI u. 424 s. Preis geb. m. 3,50.
2. GESENIUS-REGEL, *Englische sprachlehre*. Ausgabe B. Völlig neu bearbeitet von prof. dr. Ernst Regel. Unterstufe. Halle, Hermann Gesenius. 1900. VIII u. 182 s. Preis geb. m. 1,80.

1. Es ist bedauerlich, dass der *alte Gesenius* noch an etwa 70

höheren lehranstalten in gebrauch ist (vgl. *N. Spr.* VII, s. 393). Hat man sich durch die anekdoten und die nicht enden wollenden deutschen einzelsätze des ersten teils dieses lehrbuches leidlich durchgeschlagen, so beschleicht einen ein wahres grauen, wenn man an der hand des zweiten teils mit seinem ballast von grammatikalien und den fürchterlichen deutschen übungssätzen die schüler weiter plagen soll. Wer da nicht über genügende erfahrung und energie verfügt, wird leicht in gefahr kommen, die lektüre zu vernachlässigen und den schülern mit grammatischen regeln und übersetzen die freude am erlernen der englischen sprache zu rauben. Ich möchte mir daher bei dieser gelegenheit gestatten, jungen kollegen, die gleich mir zur benutzung dieses buches ohne ihre schuld gezwungen sind, den wohlgemeinten rat zu geben, den lehrstoff in allen seinen teilen gründlich und unerbittlich zu kürzen und vor allem — das hat sich bei mir vortrefflich bewährt — das buch eines guten tages mindestens auf  $\frac{1}{4}$  jahr gänzlich von der bildfläche verschwinden zu lassen, um während dieses zeitraums durch intensiven betrieb der lektüre wirklich *englisch* zu treiben. Ich empfehle das um so mehr, als die bei einem solchen verfahren erreichten resultate so recht deutlich vor augen führen, welche methode den schüler am besten fördert, die imitative oder die konstruktionsmethode.

Was nun die Neubearbeitung betrifft, so hat Regel es verstanden, durch eine geeignete lautlehre, bessere lesestoffe und übersetzungsübungen u. a. die grossen schwächen des alten Gesenius zu beseitigen; doch leidet das buch auch jetzt noch an einer überfülle namentlich des grammatischen stoffes. Die zusammenstellung der vokabeln direkt unter den lesestücken halte ich für unpraktisch; dass texte, vokabeln und regeln in den einzelnen lektionen vereinigt sind, stört die übersichtlichkeit. Sonst ist alles gut und korrekt, wie es bei einem so vortrefflichen kenner des englischen wie R. nicht anders zu erwarten ist. Auf den inhalt brauche ich nicht weiter einzugehen, weil das buch weit verbreitet und bekannt ist und in dieser zeitschr. bereits zweimal (bd. II, s. 575 u. bd. III, s. 503) eingehend besprochen und gewürdigt wurde.

2. Diese ausgabe verdient m. e. den vorzug vor der vorigen. Der stoff ist überall gekürzt, die regeln und vokabeln *folgen* dem abschnitt, der die texte enthält, wodurch der inhalt des buches übersichtlich geworden ist. Die lesestücke enthalten vorkommnisse des täglichen lebens, die besprechung der Hölzelschen jahreszeiten mit abbildungen, einige geschichten und etwas aus der geographie Englands; von den gedichten sind vier mit melodien versehen. Den schluss bildet ein englisch-deutsches und ein deutsch-englisches alphabetisches wörterbuch, ersteres mit phonetischer umschrift.

An stelle der früheren lautzeichen *a*, *z* und *f* sind *v*, *z* und *s* getreten; eine verbesserung dürfte das kaum sein. Dass der akzent an



gleicher stelle (über dem vokal) als lautzeichen und zur bezeichnung des tones verwendet wird, ist ein nachteil; dass er nur da verwendet werden soll, wo abweichungen von der betonungsregel vorkommen, ist nicht konsequent durchgeführt. Es sollte nicht von *summenden* und *zischenden* s-lauten (s. 4 u. 5) gesprochen werden, nachdem die schüler *stimmhafte* und *stimmlose* laute kennen gelernt haben; wozu ferner s. 7 *schp* und *scht* statt *šp* und *št* und s. 6 *stimmhaftes sch* und *stimmloses sch*, nachdem *ž* und *š* vorher dagewesen sind? Einige druckfehler: s. 5: *pink* st. *pink*; s. 6: *d + z* st. *d + ž*; s. 10: *wišas* st. *wišiz*, *tīl* st. *till*; s. 59: *imploys* st. *employs*, *səfäis* st. *səfäiz* (auch im wörterbuch); s. 72: *acket* st. *jacket*; ausserdem in der umschrift der folgenden wörter: *into*, *snow* (s. 61); *easily*, *church* (s. 62); *mouth* (s. 63); *sloe*, *dialogue* (s. 65); *story* (s. 76); *drove* (s. 80); *image* (s. 84); *iron* (s. 60 u. 85).

Hoffentlich wird auch die oberstufe den stoff bedeutend gekürzt bringen. Dann werden Regels *B-ausgaben* voraussichtlich weite verbreitung finden.<sup>1</sup>

J. H. A. GÜNTHER, *A Manual of English Pronunciation and Grammar for the use of Dutch students*. Groningen, J. B. Wolters. 1899. Preis fl. 2,50.

Das vorliegende englisch geschriebene buch zerfällt in zwei hauptteile: *lautlehre* und *grammatik*.

In der ausführlichen lautlehre schliesst sich der verf. an Sweet an, auch hat er die übrigen bekannteren phonetischen werke benutzt, von Viotor auffallenderweise nur *German Pronunciation*. Eine angenehme zugabe bildet ein verzeichnis von *eigennamen* mit phonetischer umschrift.

Die grammatik, ebenfalls sehr ausführlich, stellt den modernen englischen sprachgebrauch dar, die historische entwicklung ist nur gelegentlich herangezogen. Für die grammatischen regeln werden zahlreiche belege gegeben, die ausschliesslich neueren schriftstellern entnommen sind.

Es würde zu weit führen, wollte ich auf einzelheiten eingehen. Allen holländern, die sich eine gründliche kenntnis der laute und der grammatik des modernen englisch aneignen wollen, kann das buch bestens empfohlen werden.

*Hilfsbücher für den unterricht in der englischen sprache* von dr. KONRAD MEIER und dr. BRUNO ASSMANN. Teil I. *Englische schulgrammatik* von dr. KONRAD MEIER. Leipzig, verlag von dr. Seele & Co. 1899. XVI u. 213 s. Preis geb. m. 2,25. Teil II. *Englisches lese- und übungsbuch* (unter- und mittelstufe) von KONRAD MEIER und BRUNO ASSMANN. Ebenda. VI u. 188 s. u. 7 s. anhang. Preis geb. m. 2. Teil I. Der verf. steht auf dem boden der reformmethode. Er

<sup>1</sup> Gegen das englisch in diesen bearbeitungen sind mir von engländern bedenken vorgetragen worden. F. D.

verlangt, dass die neueren sprachen von anfang an gesprochen werden sollen, dass der schüler sich in ihnen so viel wie möglich mündlich und schriftlich selbst bethätigt, und dass er während des unterrichts möglichst nur die fremde sprache hört; er ist der ansicht, dass eine lebende sprache nicht durch übersetzen gelernt wird, sondern durch übungen in und an der fremden sprache selbst.

Das sind die grundsätze eines gesunden sprachunterrichts, und es ist höchst erfreulich, sie in einer schulgrammatik klar und bestimmt ausgesprochen zu finden.

Das buch ist eine vortreffliche leistung und bekundet selbständige arbeit. Die ergebnisse der wissenschaft sind verwertet, der stoff ist anschaulich und übersichtlich geordnet, und an vielen stellen bemerkt man mit befriedigung abweichungen von den üblichen geleisen.

Die folgenden ausstellungen sollen diesem günstigen urteil keinen abbruch thun.

Neben *stimmhaft* und *stimmlos* sind die weniger geeigneten ausdrücke *tönend* und *tonlos* gebraucht. — *v* ist *w* als lautzeichen vorzuziehen; dass *v* den schüler irreleiten könnte, vermag ich nicht einzusehen, sie kennen *v* ja bereits aus dem französischen unterricht. — Zur bezeichnung der tonstärke dienen fette und kleine hochgestellte typen; das ist unpraktisch, und die vf. nehmen mit unrecht an, dass der akzent ein zerreißen der wörter bewirkt und kein geschlossenes lautbild aufkommen lässt. — Zu vereinfachen ist die darstellung der *o*-laute, für die sich 4 lautzeichen finden: *o*, *ô*, *ö* und *œ*. Auch die bezeichnung des verflüchtigten lautes müsste weniger mannigfaltig sein und konsequenter durchgeführt werden; man vgl. *to bring*, *arise*, *conceive*, *herdsman*, *iron*, *complete*, *awake*, *forgot* = *tʊbrɪŋ*, *ˈaɪz*, *kənˈsiːv*, *hɜːdzmən*, *ˈaɪrən*, *kəmˈplɪt*, *əˈweɪk*, *fɔːɡɒt*; an stelle der 8 verschiedenen zeichen könnte überall *o* stehen. — Ganz unzulässig ist, für *w* und *wh* der schrift eine verschiedene aussprache zu verlangen (*want* = *ˈwɒnt*, *what* = *ˈhʊɒt*), da Südeuropa diesen unterschied nicht kennt. „Möglichst einfach“ kann die lautschrift also schwerlich genannt werden. Überhaupt ist die *schreib- und leselehre* für ein schulbuch viel zu lang. Ich bedaure auch, dass nicht die weit verbreitete lautschrift des *Maître phonétique* angenommen worden ist. — Zu viel lexikalisches findet sich in der wortlehre, z. b. in den abschnitten über *genus* und *numerus* (s. 25—33), bei den *massangaben* (s. 81—85), und in der *syntax* bei dem kapitel von den *präpositionalen ergänzungen* (s. 130—137). Zu ausführlich und umständlich, wenn auch eigenartig und geschickt, sind die *präpositionen* (s. 90—105) behandelt.

*Teil II.* Das lese- und übungsbuch wird eröffnet durch 12 lektionen in lautschrift (s. 3—22); sie beziehen sich inhaltlich auf das Hölzelsche frühlingsbild und vorkommnisse des schullebens. Wer durch die erfahrung belehrt ist, dass solche texte die schnelle und sichere aneignung der aussprache wesentlich fördern, wird sie besonders will-



kommen heissen. Der zweite abschnitt (s. 23—38) umfasst 5 kapitel, die der übung im lesen und der aneignung der rechtschreibung dienen sollen. Es folgen (s. 39—80) in 20 kapiteln stoffe zur einübung der grammatik. Die von den verf. in diesem teil des buches angedeuteten übungen sind sehr mannigfaltig und zeugen von grossem pädagogischen geschick. Sie enthalten vorzügliche winke, wie man durch mündliche und schriftliche umformung des sprachstoffes den schülern ohne übersetzungsübungen sicherheit in der anwendung der grammatischen regeln übermitteln kann. Die dem buche (s. 81—94) beigegebenen *deutschen* texte können nur insofern wert beanspruchen, als sie geeignet sind zu zeigen, dass die schüler durch die vorangegangenen übungen befähigt worden sind, deutsche sätze ins englische zu übertragen.

Der hauptteil des buches (s. 95—169) ist für die lektüre bestimmt und besteht mit einigen gedichten und briefen aus folgenden abschnitten: *Anecdotes and Fables; Nature and Seasons; England and the English; Every-Day Life; Tales*. Die auswahl verdient durchaus lob. Soweit die sprechübungen nicht an die lektüre angeschlossen werden, sind zu ihrer pflege *wortgruppen* im anschluss an die bilder von den jahreszeiten und andere den schülern naheliegende stoffe zusammengestellt (s. 170—188). Den schluss bilden eine regententafel, einige lieder mit noten und eine karte von London und umgebung.

Beide bücher werden sich im unterricht zweifellos aufs beste bewähren.

Altona-Ottensen.

Dr. H. SCHMIDT.

## VERMISCHTES.

### EINE UMFRAGE IN FRANKREICH.

Wer sich längere zeit mit einer fremden sprache beschäftigt, wird auf ausdrücke stossen, über welche er in den wörterbüchern keine auskunft findet. So ging es auch mir; nach und nach hatte ich zwanzig solche ausdrücke gesammelt, die weder im grossen Sachs noch in dessen „supplément“ zu finden waren. Was thun? Ich dachte daran, dass ich ja nicht umsonst mitglied der abteilung I. C. (= Internationale Correspondenz) der *Société d'Études et de Correspondance Internationales* (Paris, 77, Rue Denfert-Rochereau) war, in welcher gesellschaft jedes mitglied verpflichtet ist, auf briefliche anfrage nach besten kräften auskunft zu erteilen. Ich wandte mich daher an 9 vereinsmitglieder in Frankreich und eines in Belgien und erhielt auskünfte, die ich im folgenden vorlege. Die namen der auskunftgeber habe ich natürlich unterdrückt und gebe nur ihre wohnorte an.

Zunächst die ausdrücke selbst und die stellen, wo sie stehen:

I. ANABAQU(S). (*Le paysan et la paysanne pervertis* par Rétif de la Bretonne, herausgeg. von M. Talmeyr, Paris, A. Dupret, o. J., s. 228.)

II. CARACOT, m. (Rétif, s. 234) ist nach den erklärungen gleich *caraco* bei Sachs.

III. CLÉRASSER, v. (Rétif, s. 78) muss die bedeutung haben „geistlicher sein“; ist allgemein unbekannt.

IV. COPELLE, f. (*Le Folk-Lore de Lesbos* par G. Georgeakis et Léon Pineau. Paris, J. Maisonneuve, 1894, s. 178).

V. COUPIN, m. (*Mélusine* II, s. 126).

VI. COUPINIÈRE, f. (*Mélusine* II, s. 126).

VII. DIÈZE, f. (*Les amours de Jacques* par Hector Malot, s. 12) ist gleich *dièse* bei Sachs.

VIII. JAR, m., fand ich im *Petit Journal* 1892 als *terme de blason*.

IX. JEANNAIE, f. (Pitrè, *Archivio* XIII, s. 564) in einem französischen *conte*.

X. JUSTAUCORPS, m. (*Le Conteur*, 1870—71, s. 508) hatte ich deshalb in meiner liste, weil es im Sachs heisst „(Manns)rock bis zum knie“, an der betr. stelle aber von einer *dame* die rede war.



- XI. LOHÉE, f. (*Revue Illustrée* 1897, s. 247) war ganz unbekannt.  
 XII. MOLETTE DE BEURRE, f. (*Mélusine* VI, 117).  
 XIII. ŒUFS DE GOUAILLES, m. pl. (*Figaro Illustré*, Noël, 1895, s. 3).  
 XIV. PANTACLES, pl. (*Étranger*, 1898, s. 103) ist im Sachs unter *pentacle* zu finden.  
 XV. PATÈLE, f. (*Mélusine* I, 153) steht bei Sachs unter *patelle* 3.  
 XVI. PÉTROLETTE, f. (*Revue Illustrée* 1897, s. 247).  
 XVII. PIN COLONAIRE, m. (*Mélusine* VI, s. 174).  
 XVIII. REBRAMER, v. (*Rétif*, s. 245).  
 XIX. SAPAS, m. (*Petit Journal* 1892) findet sich im Sachs unter *sapa*.  
 XX. VENDRE UN HOMME DE VIGNE (*Germinie Lacerteux* par Goncourt, s. 6).

Der wohnort meiner freunde war 1. Orléans, 2. Paris, 3. Cambrai, 4. Tarbes, 5. Caudéran, 6. Brüssel, 7. Soissons, 8. Lyon, 9. Deauville, 10. Paris.

Man beachte, dass die angaben Deauvilles besagen, was der betr. ausdruck im *argot* bedeutet.

I. ANABAQUI(S). 3. *Cabale*. 9. *Une chose, une question très embrouillée*.

II. CARACOT, m. 1. Ärmelloser überwurf, den man am morgen anzieht, *veste de femme*. 2. *Ancien vêtement de femme en forme de camisole*. 3. Ein mehr oder weniger anschliessend die brust bedeckendes weibliches kleidungsstück (!). 4. *Veste = vêtement de femme*. 5. *Corsage de femme qui n'a pas de baleines*. 6. *Sorte de vêtement de femme*. 7. Mieder (kurzes westchen der frauen). 8. *Vêtement de femme en forme de veste, très porté encore de nos jours, surtout en Bretagne*. 9. *Femme ou homme de mauvaise vie, fainéant, homme sans profession*. 10. *Vêtement de dessus pour les femmes, en forme de camisole prenant la taille*.

III. CLÉRASSER, v. 9. *Qui est un ami des prêtres de la religion catholique*.

IV. COPELLE, f. 1. (*Dialecte*) un copeau, une copelle, copeau: hobel-spänchen. 4. = coupelle. 5. coupelle. Vase poreux fait avec des os brûlés et dont on se sert pour isoler l'or et l'argent de leurs alliages. 9. *Femme de mauvaise vie, traîneuse*.

V. COUPIN, m. 4. Voir coupUN, coupeAU et copain. 5. 7. copain. 9. Surin = couteau.

VI. COUPINIÈRE, f. 4. *Espèce de vase en terre*. 9. *Lieu où on a donné des coups de couteau*.

VII. DIÈZE, f. 1. Das kreuz (musique). 2. *Signe de musique ainsi formé ♯ et qui indique qu'il faut hausser la note d'un demi ton [sic]*. 4. *Signe musical pour élever la note d'un demi-ton [sic]*. 5. *Petit signe placé à côté d'une note de musique pour hausser d'un demi ton*. 6. *Terme de musique pour hausser la note d'un 1/2 ton*. 7. Kreuz (zeichen, dass eine note um 1/2 ton erhöht werden soll). 8. *Signe musical qui élève d'un demi-ton la note qu'il précède*. 9. *Attention! Terme spécial de vouteur*. 10. (Musique) *signe qui hausse d'un demi-ton la note qu'il précède*.

VIII. JAR, m. 1. 6. Zahmer gänserich, mâle d'oie. 4. Huitième mois de l'année civile chez les Juifs (Noël). Proverbe: *Menteur bien le jar = il n'est pas facile de le prendre.* 5. 10. Mâle de l'oie. 7. a) Zahmer gänserich. b) Volkstümlich = diebessprache (argot). 9. Un homme bavard.

IX. JEANNAIE, f. 1. Ein gewisser topf, une espèce de cruche. 4. Botanique = ficaire. 5. Ou mieux JEANNETTE: croix d'or que les dames portaient suspendue au cou par un ruban de velours. 9. Jeavnaie = maladie = JAUNISSE.

X. JUSTAUCORPS, m. 1. (Manns-)rock bis zum knie, wams, habit (15. & 16. siècles). 2. 10. Vêtement à manches qui descend jusqu'aux genoux et qui serre le corps. 3. Leibrock. 4. Vêtement à manches qui descend jusqu'aux genoux. 5. Sorte de vêtement ancien à manches qui serrait la taille en descendant jusqu'aux genoux. 6. Vêtement à taille qui descend jusqu'au genou et serre la taille (juste-au-corps). 7. Veraltet: mannsrock bis zum knie = juste au corps. 8. Espèce de vêtement à manches qui descend jusqu'aux genoux et qui serre le corps. Actuellement ne se porte qu'en soirée théâtrale ou bal masqué. 9. Juste au moment ou à l'instant où...

XI. LOHÉE, f. 5. 6. loée. Plante de la famille (tribu) des légumineuses. 9. lokée = d'un seul trait, courir d'une loquée ou lokée, courir sans s'arrêter.

XII. MOLETTE DE BEURRE, f. 1. Ein stück butter. 2. Petit morceau de beurre en forme de boule ou d'éminence. 4. Morceau de beurre taillé en petite roue ou en étoile. 5. Petit morceau en forme de meule. 6. Se dit d'un melon ou d'un concombre mal fait. 7. Das wort „molette“ ist nicht französisch — es gehört zu der pikardischen mundart; man muss sagen: une motte de beurre = ein klumpen butter. 8. Beurre façonné en forme de molette c'est-à-dire en forme de pain avec de petits dessins au-dessus ou sans dessins. 9. Homme mou sans résolution décisive ne sachant jamais ce qu'il doit faire. 10. Motte ou pain de beurre.

XIII. DES ŒUFS DE GOUAILLES, m. pl. 4. ou des œufs de GOUACHES = œufs de perdrix = plaisanteries. 5. Volkstümlich: Dès mots provenant d'un individu qui se moque des autres. 9. Les dires d'un imbécile.

XIV. PANTACLES, pl. 4. Argot, = pantalons. 8. Sorte de talisman magique. v. Badauds, niais, hommes sans esprit.

XV. PATÈLE, f. 4. Espèce de mollusque en forme de plat. 5. a) Sorte d'assiette sur laquelle les anciens présentaient aux dieux les prémices des repas. b) Genre de mollusques marins. 7. a) Kleine schüssel zum darbringen von opfern. b) Schüsselchen (pflanzenkunde). c) Schüssel-schnecke. 10. Magistrat de village hindou.

XVI. PÉTROLETTE, f. 1. Kaiseröl, feines petroleum. 4. Voiture automobile à pétrole. 5. Inconnu. Ce doit être quelque terme technique approprié à quelque genre de pétrole. 9. Femme de mauvaise conduite capable de faire tout pour de l'argent. 10. Nom donné quelquefois à certaines voitures automobiles.



XVII. PIN COLONNAIRE, m. 1. *Pin colonnaire* zur kolonie gehörig. 4. *Espèce de pin maritime*. 6. *Pinus maritimus*? 7. *colonnaire säulenförmig, pin colonnaire säulenfichte*. 9. (*Terme de mépris*) *homme qui ayant subi la condamnation de la déportation en est revenu*.

XVIII. REBRAMER, v. 1. 4. 10. *Bramer de nouveau* (*bramer, crier en parlant du cerf et du daim, röhren*). 3. *Wieder röhren?* (*bramer = röhren, hirschgeschrei*). 5. *Lorsque le cerf crie pour la 2<sup>e</sup> fois (ce verbe ne s'emploie presque jamais)*. 6. *Bramer à nouveau?* 7. *Veraltet. Rebramer, re = de nouveau, wiederröhren*. 9. *Ne rien faire, rapiner si possible*.

XIX. SAPAS, m. 1. 3. *Dickgesottener saft von fruchten*. 2. 10. *Terme de pharmacie, suc de raisin évaporé jusqu'à consistance de miel*. 4. *Pharmacie: Moût de raisin évaporé à consistance de miel: pour sirop*. 5. *Jus de raisin cuit ayant la consistance du miel*. 6. *Terme de pharmacie: Raisiné*. 7. *Apothekerkunst = dickgesottener most oder saft von fruchten*. 9. *Fiacre ou voiture publique parisienne = au sapin*.

XX. VENDRE UN HOMME DE VIGNE. 4. *Proverbe = faire un marché de fripon, un sot marché*. 5. *Selten = vendre une personne sans valeur; homme de vigne = ivrogne*. 8. *Se dit en temps de vendanges, louer un homme sur la place publique pour faire la vendange à raison de 3 francs par jour et nourri* [?]. 9. *Personne peu délicate vendant pour quelque chose de bon ce qui est avarié ou très mauvais*.

Sind auch manche dieser begriffsbestimmungen nicht neu, so habe ich sie doch schon deswegen nicht weglassen zu sollen geglaubt, weil sie zeigen, wie vielerlei verschiedene ausdrucksweisen auch das französische anwenden kann, weil sie zeugen vom reichthum auch der französischen sprache!

Ludwigshafen a. Rhein.

DR. GEORG M. KÜFFNER.

## DIE AMTLICHE ORTHOGRAPHIEREFORM IN FRANKREICH UND IN DEUTSCHLAND.

Wie vorauszusehen war, hat sich nun auch die *Académie Française* mit der verordnung des unterrichtsministers vom 31. juli beschäftigt. Über den vom berichterstatler der *Académie*, M. Hanotaux, dem bekannten Richelieuforscher und exminister, redigirten beschluss, der anfang oktober dem unterrichtsminister vorgelegt wurde, hoffe ich in der nächsten nummer dieser zeitschrift referiren zu können.

Darmstadt.

H. HEIM.

Die ministerielle reform der französischen syntax und orthographie fordert zu einem vergleich mit den amtlichen bestrebungen heraus, die hiezulande zu gunsten der orthographiereform gemacht werden. Im frühjahr las man in den zeitungten von einer zu diesem

zwecke ins berliner kultusministerium berufenen konferenz, aber nichts von ihrem ergebnis. Nach und nach verlautet dies und jenes wenigstens über den inhalt der beratungen. Die monatschrift *Reform* (hsg. von Spieser) gibt in der novemberrummer einen bericht des zur ersten beratung zugezogenen geh. postrats Hennicke aus der *Deutschen verkehrszeitung* im auszug wieder und fügt auch kurze äusserungen zweier anderen teilnehmer hinzu. Hiernach handelt es sich zunächst um die frage, wie der — bekanntlich auf Bismarck zurückgehende — widerstand der behörden gegen die amtliche schulorthographie überwunden werden kann. Das fernere ziel ist die einheitliche gestaltung der deutschen rechtschreibung. „Über den einzuschlagenden weg einigte man sich“ — nach Hennicke — „schliesslich dahin, dass das preussische kultusministerium mit den massgebenden instanzen in den süddeutschen staaten, in Sachsen und in der Schweiz [nicht auch Österreich?] fühlung nehmen und die nötigen schritte vorbereiten solle.“ Ob beim verhandeln mit den preussischen behörden zugleich der versuch zu machen sei, die in der schulorthographie „begonnenen reformen um einige schritte zu fördern“, wurde erwogen. Am 30. juni erklärten alle teilnehmer an der besprechung, dass es „gewiss besser wäre“, wenn das *h* in *thal, that, thor, thran, thräne, thür* „nicht geschrieben würde“; „und doch trugen sie bedenken eine änderung der schulorthographie zu beantragen, nicht nur aus besorgnis, dass die mühsam erlangte einheit dadurch wieder gefährdet werden könnte, sondern weil es auch zweifelhaft erschien, ob der gewinn, den die rechtschreibung durch diese folgerichtige änderung erführe, die unbequemlichkeiten und störungen wert wäre, die sie hervorrufen würde“ (Hennicke). Man sieht: von dem wagemut des M. Leygues ist die konferenz im berliner kultusministerium weit entfernt geblieben. Immerhin hat sie den einen, um so erfreulicheren beschluss gezeitigt, dass man der bewegung zu gunsten von *k* und *z* statt *c* „freien lauf lassen und für das fremde *c* je nach der aussprache *k* und *z* als gleichberechtigt zulassen müsse“, was freilich das preussische ministerium des innern mit bezug auf *Cöln* — *Köln* in einem neuesten erlass ganz ausdrücklich *nicht* thut. Schwerlich also bringt uns das jahr 1900 ausser diesem fortschritt über die Puttkamerorthographie von 1880 hinaus auch dessen annahme durch die behörden. Sonst dürfte man für 1920 einstweilen eine neue verbesserung ins auge fassen, z. b. den ersatz des fremden *ph* und des fremden *th* durch *f* und *t*. Dem beispiel von *philosophie, theater* u. s. w. könnten 1940 dann vielleicht *efeu, tal, tat, tor, tran, träne* und *tür* folgen. U. s. w.!

W. V.

## JUGENDSCHRIFTEN.

Seit einiger zeit wird besonders von Hamburg aus eine bewegung gefördert, die darauf ausgeht, unsere jugendschriften zu bessern. Bahnbrechend dafür war eine schrift von Wolgast: *Das elend unserer jugend-*



*litteratur*, und die *Jugendschriftenkarte* wirkt dauernd und entschieden in diesem sinne. Schon ist durch herausgabe mehrerer bescheiden, aber anständig ausgestatteter schriften von Storm, Liliencron, Rosegger der beweis geliefert, dass man bei billigem preis der jugend auch gutes bieten kann, und es steht weiteres in aussicht, das verspricht, nicht nur in bezug auf litteratur, sondern auch nach der seite der bildnerischen ausschmückung geschmack und gefühl fürs schöne zu fördern. Aus Frankreich und England sind mir ähnliche bestrebungen nicht bekannt, wohl aber weiss man, dass illustrierte bücher für die jugend gerade in England manchmal geradezu entzückend schön ausgestattet werden. In litterarischer hinsicht habe ich nur von einer schrift kenntnis, die 1891 erschien und u. d. t. *The Child and His Book*, von Mrs. E. M. Field, die frage historisch behandelt, während Edw. Salmon 1888 *Juvenile Literature as It is* auch etwas kritisch betrachtet. Über erörterungen in zeitschriften, welches die besten kinderbücher sind u. ä., haben wir zu verschiedenen malen berichtet. Auch *Steads Books for the Young* und *Books for the Bairns* sind zu beachten.

Für Nordamerika hat W. M. Griswold 1895 eine „*Descriptive list of books for the young*“ herausgegeben, die in vereinfachter orthographie gedruckt auf 175 s. eine reichhaltige übersicht über englische und amerikanische jugendschriften gibt. Da sie jedoch im wesentlichen nicht kritisch, sondern nur referierend gehalten ist, so kann man eben aus ihr nur entnehmen, dass ein grosser reichtum an material vorliegt, der noch strenger sichtung harrt. Es liegt also etwas ähnliches vor wie der vorläufige kanon unserer kommission für schulausgaben. Ich zitire aus der *List of authors: Mabinogion, Münchhausen, Princess Ilse, Robinson Crusoe, Sandford and Merton, Siegfried, Undine* (alle unter *Anonymous*), Asop, L. M. Alcott, T. B. Aldrich, Andersen, Ariosto, R. M. Ballantyne, Baumbach, W. Besant, W. Black, Brentano, W. C. Bryant, A. Buckley, F. H. Burnett, Caballero, L. Carroll, Cervantes, A. J. Church, C. C. Coffin, Coleridge, Cooper, Darwin, Defoe, Du Chaillu, Dumas, M. Edgeworth, J. H. Ewing, Dean Farrar, Fouqué, Franklin, Freeman, Froissart, Goldsmith, brüder Grimm, Hackländer, Hauff, N. Hawthorne, G. A. Henty, Herodot, E. T. W. Hoffmann, A. R. Hope, Howells, T. Hughes, W. Irving, Ch. Kingsley, W. H. G. Kingston, Kipling, Laboulaye, Lamartine, Ch. Lamb, Leander, Lermontof, Longfellow, F. R. Lowell, Lord Lytton, Macaulay, Marryat, Musaeus, Musset, Nieritz, Perrault, de Pressensé, Mayne Reid, Ruskin, George Sand, Walter Scott, Shakespeare, Smiles, Sophokles, Spyri, Stevenson, F. R. Stockton, H. Beecher-Stowe, Tasso, Thackeray, Tolstoi, Jules Verne, Whitney, K. D. Wiggin, Wordsworth, Charl. Yonge. Man sieht aus dieser nach meinem gefühl schon durch ihre bunt-scheckigkeit äusserst lehrreichen blumenlese, dass hier noch so gut wie alles zu thun ist. Aber wie nützlich wäre eine solche arbeit!

F. D.

## FREMDSPRACHLICHE REZITATIONEN.

Herr professor dr. Martin Hartmann in Leipzig, Fechnerstrasse 2, dessen verdienste um die hebung des fremdsprachlichen unterrichts keines lobes an dieser stelle bedürfen, versendet in diesen tagen unter dem obigen titel ein rundschreiben, dem wir folgendes entnehmen:

„Der im jahre 1899 vom unterzeichneten unternommene versuch, zur ergänzung und förderung des neusprachlichen unterrichts fremdsprachliche rezitationen durch geborene ausländer in die höheren schulen Deutschlands einzuführen, ist in den beteiligten kreisen, dank den hervorragenden eigenschaften des mit der ersten ausführung be-  
trauten professors M. Jouffret so beifällig aufgenommen worden, dass daraus ganz naturgemäss der gedanke erwachsen ist, den versuch zu wiederholen. Nachdem professor M. Jouffret im august und september 1899 in 13 verschiedenen städten rezitiert hatte<sup>1</sup>, sah sich unterzeichneter infolge der für august, september und oktober des laufenden jahres ausserordentlich zahlreich eingehenden anmeldungen genötigt, ausser dem ursprünglich in aussicht genommenen professor Bornecque, *maître de conférences* an der universität Rennes, noch einen zweiten herrn für den bezeichneten zweck durch Deutschland reisen zu lassen, den er so glücklich war, in der person des professor Charléty, *maître de conférences* an der universität Lyon, zu gewinnen. Die am 20. september d. j. zum abschluss gekommene reise des letzteren umfasste folgende 15 städte:

„Marburg, Bremen, Kiel, Schleswig, Flensburg, Hamburg, Magdeburg, Halberstadt, Dt.-Wilmsdorf, Neuruppin, Güstrow, Stettin, Anklam, Hannover, Frankfurt a. M.

„Der reiseplan professor Bornecques, der am 22. oktober d. j. seinen abschluss fand, umfasst nicht weniger als 42 städte<sup>2</sup>, für die nach langwierigen, durch die verschiedene lage der ferien sehr erschweren verhandlungen folgende reihenfolge festgestellt wurde:

„Minden, Hildesheim, Goslar, Frankfurt a. M., Marburg, Schneeberg i. Erzg., Aue i. V., Frankenberg, Chemnitz<sup>3</sup>, Freiberg, Zittau, Bunzlau, Glatz, Breslau, Gleiwitz, Beuthen, Kattowitz, Brieg, Thorn, Frankfurt a. O., Sorau, Kottbus, Altenburg, Wittenberg, Dessau, Halle, Jena, Leipzig, Zwickau, Bautzen, Leipzig, Döbeln, Dresden, Bamberg, Konstanz, Ulm, Stuttgart, Heidelberg, Darmstadt, Bruchsal, Mannheim, Köln und M.-Gladbach.

<sup>1</sup> Vgl. M. Jouffret, *Une Expérience pédagogique en Allemagne*, in der *Revue Universitaire*, nov. 1899 und Ed. Gündel, *Die rezitationen Jouffrets*, in den *N. Spr.*, mai 1900.

<sup>2</sup> Vgl. den von M. Bornecque über seine reise erstatteten bericht: *Un Voyage de récitation en Allemagne*, *Revue Univ.*, déc. 1900.

<sup>3</sup> In den kursiv gedruckten städten war schon professor Jouffret aufgetreten.



„Während einerseits in vielen der grösseren städte zwei rezitationen abgehalten worden sind, ja sogar drei oder vier, verdient andererseits hervorgehoben zu werden, dass auch so manche kleine orte auf den reiseplan haben gesetzt werden können, die sonst in bezug auf geistige anregung oft hinter den grossstädten zurückstehen müssen, und deren bewohner zum grössten teil vielleicht kaum jemals gelegenheit gehabt haben, einen gebildeten franzosen in zusammenhängendem vortrag zu hören.

„Zu erwähnen ist auch hierbei, dass das zuerst in Sachsen eingeschlagene verfahren, schüler einer kleineren stadt, die nicht selbst eine rezitation haben kann, unter führung eines lehrers nach einer bequemen gelegenen grösseren stadt zur teilnahme an der dort stattfindenden veranstaltung reisen zu lassen, dass dies verfahren in diesem jahre an verschiedenen punkten nachahmung gefunden hat, so dass die obige zahl noch nicht die vollständige liste der überhaupt beteiligten städte darstellt. So sind schüler oder schülerinnen von Öynhausen und Bückeburg nach Minden gereist, von Rendsburg (mit prof. Klinghardt) nach Schleswig, von Sagan nach Sorau, von Königshütte nach Kattowitz.

„Während die zahl der schüler, die 1899 professor Jouffret hörten, etwa 4000 betrug, lässt sich die zahl der schüler, die dieses jahr gelegenheit zum anhören einer französischen rezitation hatten, auf mindestens 17000 veranschlagen, eine ziffer, die beredt genug auf die schätzung hinweist, deren sich das unternehmen in den augen der fachgenossen erfreut.

„Es sei noch hinzugefügt, dass sowohl professor Bornecque als professor Charléty auch litterarische und historische vorträge für erwachsene geboten haben, die mit grossem beifalle aufgenommen worden sind. Namentlich hat man die vorträge professor Charlétys über Michelet, V. Hugo und Tolstois Napoleon, die professor Bornecques über Ed. Rostand, über das klassische und romantische drama als ausgezeichnete leistungen allerseits dankbarst gewürdigt. ....

„Die bis jetzt zahlreich vorliegenden erfahrungen, die deutlich genug auf ein mehr und mehr fühlbar werdendes bedürfnis deuten, in verbindung mit den wünschen, die in weitaus den meisten der hier in betracht kommenden städte laut geworden sind, lassen es als gerechtfertigt erscheinen, wenn der unterzeichnete es nunmehr unternimmt, den gedanken der fremdsprachlichen rezitationen zu einer festen, alljährlich auftretenden einrichtung auszugestalten. So kräftig sich auch der gedanke schon entwickelt hat, so stellt doch die zahl der bisher angemeldeten städte immer noch eine minderheit dar gegenüber denen, die hierbei überhaupt in frage kommen. Da nun die wünsche in bezug auf die passendste zeit je nach den örtlichkeiten sehr verschieden sind, und da insbesondere die monate august bis oktober für manche gegenden ungünstig liegen, so soll zunächst eine neue rundreise für den anfang

des jahres 1901 organisirt werden, und zwar für die monate januar, februar und märz.

„Als französischer rezitator für diese zeit wird hierdurch angelegentlichst empfohlen: M. René Delbost. Im märz des jahres 1870 in Paris geboren, hat M. Delbost seine humanistischen studien am *Lycée Condorcet* absolvirt und hierauf litterarischen und philosophischen studien an der *Sorbonne* obgelegen. Einem inneren drange folgend studirte er darauf vortragskunst am pariser *Conservatoire de Musique et de Déclamation* und besuchte hier insbesondere die vorlesungen des berühmten M. E. Got, damals *Doyen des Théâtre-Français*. Litterarisch ist M. Delbost schon mehrfach hervorgetreten, sowohl mit dramatischen arbeiten für pariser theater als auch mit lyrischen gedichten und mit journalistischen beiträgen für verschiedene grosse pariser blätter. Für die von ihm beabsichtigte reise durch Deutschland wird er nicht nur von M. E. Got, sondern auch von M. de Féraudy, ord. mitglied des *Théâtre-Français* und professor am pariser *Conservatoire*, warm empfohlen.

„Sollte der Wunsch vorhanden sein, von M. Delbost auch einen vortrag zu hören, so würde er in der lage sein, über folgende themata zu sprechen: *E. Zola, A. Daudet, Pierre Loti, Sully Prudhomme, Bequermarchais et la Révolution, la Chanson française à travers les âges*.

„Für die zeit vom 8. bis 31. januar 1901 ist es dem unterzeichneten gelungen, eine hervorragende englische kraft zu gewinnen, in der person des Mr. S. Lewis Hasluck, der seit 1885 mit ausgezeichnetem erfolge als lehrer der vortragskunst an der von ihm selbst in gemeinschaft mit Mrs. Hasluck geleiteten *Polytechnic School of Elocution* in London thätig ist (307, 309, 311 Regent Street, W.). Mr. und Mrs. Hasluck sind verfasser des werkes: *The Elements of English Pronunciation and Articulation, with diagrams, tables and exercises to the use of teachers and students of speaking and singing*. Price 2/— London, at the Polytechnic School of Elocution. Vorträge bietet Mr. Hasluck über das thema: *The Nature and Right Formation of English Speech Sounds*, je nach wunsch ein-, zwei- oder dreistündig.

„Was die einzelheiten der ganzen organisation anlangt, so sei auf die vom unterzeichneten aufgestellten, gleichzeitig mit diesem rundschreiben erscheinenden *Grundsätze* verwiesen, die für alle, die eine rezitation von hier aus vermittelt wünschen, als verbindlich zu betrachten sind, und deren einzelheiten der freundlichen beachtung aller beteiligten empfohlen werden.

„Was die vorzutragenden texte anlangt, so stehen bis jetzt zwei französische hefte und ein englisches heft zur verfügung (je 48 s. gross-octav), die nur direkt von der verlagshandlung Stolte (Leipzig, Konstantinstr. 6) zum preise von je 25 pfg. bezogen werden können, bei bestellung von mindestens 20 exemplaren portofrei.“

Nach einer mitteilung prof. Hartmanns meldeten sich bei ihm bis ende november 12 städte für Mr. Hasluck, 36 für M. Delbost. D. red.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

JANUAR 1901.

Heft 9.

---

## ÜBER URSPRUNG UND ENTWICKLUNG DER SPRACHE.

MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON JESPERSENS  
*PROGRESS IN LANGUAGE.*

(Fortsetzung.)

Jespersen gibt zunächst durch ein paar gutgewählte beispiele (nach von der Gabelentz) dem leser ein bild der chinesischen sprache. Die beziehung der einsilbigen begriffswurzeln wird teilweise durch „leere“ hilfsworte vermittelt, hauptsächlich aber durch die ausserordentlich streng logische wortstellung genügend angedeutet.

Viele jahrzehnte hindurch hielt man das chinesische für den typus der ursprachen, aus denen später die agglutinirenden sprachen hervorgegangen sein sollten, und diese anschauung, durch Schleicher verbreitet, ist noch in vielen lehrbüchern über allgemeine sprachwissenschaft vertreten. Den ersten stoss erlitt diese theorie schon 1861 durch Lepsius, der durch den vergleich mit dem tibetischen zu dem schluss kam, dass die einsilbigkeit des chinesischen aus mehrsilbigkeit hervorgegangen sei, und mehrere sinologen bestätigten, dass die aussprache des chinesischen noch in historischer zeit durch abfall von konsonanten die letzten reste einer früheren flexion verloren habe.

Einen interessanten beweis hierfür findet Jespersen in den verschiedenen arten des musikalischen akzents, der für jedes chinesische wort einzeln betrachtet ein für allemal feststeht. Es gibt dieser musikalischen akzente vier bis acht, je nach

dem dialekt. In geringerem masse kommen dieselben auch im schwedischen, norwegischen und dänischen vor, und Jespersen weist an einigen beispielen aus Südjtland nach, wie dasselbe einsilbige wort verschieden betont wird, je nachdem es aus einer älteren einsilbigen oder zweisilbigen form entstanden ist.

Den endgiltigen beweis dafür, dass die chinesische wortstellung als syntaktisches mittel nicht primitiv, sondern sekundär entstanden ist, hat nach Jespersen Ernst Kuhn gegeben, indem er nachwies, dass andere mit dem chinesischen verwandte sprachen zwar auch durch die wortstellung die beziehung der sinnwurzeln ausdrücken, aber nach von dem chinesischen abweichenden gesetzen. Also die feste wortstellung des chinesischen hat sich erst allmählich entwickelt beim übergang von einer älteren flexivischen sprachstufe zur heutigen flexionslosen. Eine so streng logische gliederung, wie sie das heutige chinesisch aufweist, ist auch schlechterdings dem urmenschen nicht zuzutrauen; sie ist vielmehr die höchste sprachliche errungenschaft des menscheinges, denn sie ermöglicht es, mit der geringsten kraftanstrengung die beziehungen der begriffselemente klar und deutlich auszudrücken. Das chinesische ist also vom psychologischen standpunkt die höchstentwickelte sprache, die wir kennen, und seine verwandten, das birmanische und siamesische zum beispiel, stehen ihm sehr nahe, wenn nicht gleich, im gegensatz zu der meinung Steinthals, der zwar das chinesische als flexionslose, nebensetzende formsprache hinstellte, aber den hinterindischen sprachen die niedrigste stellung als nebensetzende formlose sprachen anwies.

Jespersen weist sodann in trefflicher weise nach, wie in historischer zeit auch im französischen und englischen die grammatikalische vereinfachung durch verlust der flexionen mit der steigenden stetigkeit der logischen wortfolge hand in hand geht. Der verlust der endungen konnte erst stattfinden, nachdem die feste wortstellung die beziehung der sinnwörter genügend ausgedrückt hatte. „Die feste wortstellung bildete sich ganz allmählich aus“, sagt Jespersen (s. 97), „als natürliche folge einer grösseren geistigen entwicklung und allgemeiner reife: als die gedanken des sprechenden nicht mehr holterpolter ins bewusstsein traten, sondern in geordneter reihenfolge.“



Dieser letzte nachsatz ist nicht ganz richtig; es ist zwischen dem gedanken und seinem sprachlichen ausdruck zu scheiden. Als gedanke ist das urteil eine einheit, ebenso wie unsere perzeption eines in der handlung begriffenen subjekts; erst durch den sprachlichen ausdruck, der die wahrnehmung mitteilen will, entsteht die analyse des urteils in seine elemente. Immerhin ist es nicht unwahrscheinlich, dass der logisch klareren, abstrakteren ausdrucksweise auch eine klarere vergegenwärtigung der elemente des urteils, also ein klareres denken entspricht.

Nach einem interessanten exkurs, der die gefahren der vernachlässigung einer bestimmten logischen wortfolge selbst bei stark flexivischen sprachen, wie das deutsche, beleuchtet, kommt Jespersen zu folgendem resultat über den fortschritt in der sprachentwicklung:

„Die sprachen<sup>1</sup> streben im ganzen mehr und mehr danach, die wortstellung für grammatische zwecke nutzbar zu machen; und dieses ist thatsächlich eine fortschrittliche tendenz, direkt fortschrittlich, weil die feste wortstellung in sich das leichteste und feinste sprachliche mittel ist, das die aufgabe des sprechenden erleichtert und geringere anstrengung seitens des hörers erheischt; indirekt, weil sie die grosse aufgabe der sprachvereinfachung fördert, indem sie die früher zur bezeichnung der konkordanz u. s. w. nötigen ungefügten formen mehr und mehr überflüssig macht. Ersatz der flexion durch wortstellung ist der sieg geistiger mittel über materielle.“

Dieser klaren darlegung von Jespersens auffassung der sprachlichen entwicklung, an der nach meiner festen überzeugung die sprachwissenschaft der zukunft nicht mehr wird rütteln können, möchte ich noch einige worte hinzufügen.

Dass das englische<sup>2</sup> unter den indogermanischen sprachen zur höchsten stufe der entwicklung gelangt sein soll, daran wird kein europäer anstoss nehmen; dass aber die chinesen den höchsten grad sprachlicher vollkommenheit erreicht haben

<sup>1</sup> Der beweis ist allerdings nur für die flexivischen sprachen erbracht, es handelt sich auch wohl nur um diese.

<sup>2</sup> Das neupersische soll nach manchen autoren auf ähnlicher stufe der analyse angelangt sein. Ich habe kein urteil darüber.

sollen, ist uns vom standpunkt menschlicher eitelkeit etwas peinlich. Abgesehen davon, dass dieser standpunkt für die erörterungen wissenschaftlicher probleme durchaus unzulässig ist, gibt es einen trost dafür. Erstens ist zweifellos die schnelle entwicklung des englischen teilweise durch historische zufälligkeiten befördert worden; die starke völkermischung, insbesondere die normannische einwanderung, musste den verfall der endungen beschleunigen. Sehen wir doch überall, wo sich durch mischung heterogener elemente kreolische sprachen herausbilden, den formenschatz besonders stark zusammenschrumpfen, wenn auch beide sprachen an sich reich an flexionen sind.<sup>1</sup> Andererseits beruht eine geringschätzung der chinesischen kultur auf unkenntnis der verhältnisse. Lassen wir uns durch von der Gabelentz über die chinesen belehren; seine autorität wird niemand anzweifeln. Ich lasse eine reihe zitate aus seinem buche (*Die sprachwissenschaft* etc.) folgen:

S. 328. „Manche völkersprachen, und nicht nur isolirende, haben es nicht viel weiter gebracht (als bis zu einem kindlichen, lockeren aneinanderreihen der begriffsworte, fast ohne beziehungs Ausdruck). Dafür wollen wir uns aber auch daran erinnern, dass eine rein isolirende sprache, die chinesische, zu den vollkommensten trägerinnen des gedankens gehört, den sie wunderbar fein zu gliedern, wunderbar mächtig zu verknüpfen und feinsinnig abzuschatten versteht.“

S. 329. „Eine grammatik verliert dadurch nichts an formender leistungskraft, dass sie rein syntaktisch, auf die mittel der wortfolge und formwörter angewiesen ist.“

S. 345. Nachdem der autor die alten flexionsreichen indogermanischen sprachen, das griechische und indische, als gemüt- und phantasie reich hingestellt hat (im gegensatz zu den nüchternen agglutinirenden), fährt er fort: „Seltsam aber, das gleiche lob gilt nicht nur von den gealterten neueren indogermanischen sprachen, die sich des formengepräges nach kräften entledigen, sondern auch vom chinesischen, das seiner

---

<sup>1</sup> Ob derselbe grund auch für die rasche entwicklung des chinesischen geltend gemacht werden kann, mögen fachleute entscheiden; es ist mir wahrscheinlich.



seit mindestens viertausend jahren entbehrt. Eine innige, sinnige lyrik, eine reiche, fein gemeisselte prosa, jedem fluge des gedankens dienstbar und gerecht, sind auf dem boden einer isolirenden sprache erblüht. Und schwerlich ist der formungstrieb hier schwächer, als er bei unsern indogermanischen urahnen war; er hat nur andere bahnen eingeschlagen und einen anderen stoff bearbeitet: nicht das wortbildungs- und wortformungswesen, sondern die syntax.“

S. 380. „Wenn eine leistung für um so genialer gilt, je kleiner der kraftaufwand und je grösser der erfolg: dann hat unter den sprachen die chinesische den ersten anspruch auf den ruhm der genialität.“

S. 426. Nachdem der autor über unser ausgehen vom besondern zum allgemeinen im gegensatz vom chinesischen ausgehen vom allgemeinen gesprochen hat, heisst es: „Der chinese hat wahrscheinlich viel früher über ewige wahrheiten nachgedacht, als der jüngere indoeuropäer.“

Es steht uns also nichts im wege anzunehmen, dass einmal vor viertausend jahren der chinese der höchste geistige typus der menschheit gewesen sein mag, und dem entsprach seine sprachentwicklung. Unsere sprachen werden dank der lautschrift wohl nie mehr so weit kommen, wie das chinesische schon damals war.

Im fünften kapitel geht Jespersen zur zusammenhängenden darstellung der gesamten sprachentwicklung über und kritisirt die alte theorie, der zufolge eine ursprünglich isolirende, aus formlosen wurzeln bestehende sprache durch den zustand der agglutination hindurchgeht, in welchem sich formale elemente entwickelt hätten, aber mit den wurzeln in gegenseitiger unabhängigkeit verblieben, um zum dritten und höchsten stand der flektirenden sprache zu gelangen, in welcher die formalen elemente die wurzeln durchdrangen und mit ihnen untrennbare einheiten bildeten.

Ich muss hier Jespersen punkt für punkt folgen, um meine stellung zu der frage auseinanderzusetzen.

Er wendet zunächst gegen die erste Schleichersche stufe der sprachbildung ein, es sei fürderhin unmöglich, das chinesische als beispiel einer primitiven sprache hinzustellen, was

auch ich für durchaus zweifellos halte. Aber auch eine sprache, die aus den sogenannten wurzeln des sanskrit bestehe, gleichviel ob man diese ein- oder zweisilbig annehme, sei ausgeschlossen wegen der äusserst abstrakten bedeutung, die ihnen zugeschrieben werde (*breathe, move, be sharp or quick, blow, go* etc.); eine derartige sprache als verkehrsmittel, noch dazu zwischen wilden, sei ganz undenkbar. Wurzeln seien nie gesprochene wörter gewesen, sie seien nur eine abstraktion dessen, was wir in verschiedenen etymologisch verwandten wörtern als gemeinsames finden, und man könne auch z. b. von der französischen wurzel *roul* und sogar nach volksetymologie von der englischen wurzel *sorr* in *sorrow* und *sorry* sprechen.

Alles dieses ist richtig, aber es beweist nichts gegen die existenz einer isolirenden sprachform, wenn auch in anderem sinne. Der begriff des wurzelwortes als ursprünglicher bestandteil menschlicher rede ist durch die chinesischen wörter und wurzeln nach sanskritart durchaus nicht erschöpft. Man nehme einmal eine morphologisch einfache, durchsichtige sprache, die im substantivum keinerlei flexions- oder agglutinationsendungen kennt und, so weit sich das nachweisen lässt, auch nie gekannt hat, und suche in einer solchen sprache möglichst konkrete wörter, die sich wenig zu ableitungen eignen und thatsächlich keine haben — worin unterscheiden sich dann solche wörter von wurzeln? Wir werden freilich niemals beweisen können, dass dieses oder jenes wort genau in derselben vorliegenden form ein urwort der sprache ist, das unverändert aus der zeit der sprachschöpfung erhalten ist, aber ich meine, wir werden doch manchmal zu solcher annahme berechtigt sein.

Ich will beispiele anführen, und zwar um auf einem für mich sicheren boden<sup>1</sup> zu bleiben, aus dem *mapuche*, der sprache der gewöhnlich araukaner genannten indianer Chiles. Die ganze psychische kraft dieser sprache konzentriert sich auf das verbum, das von einem formenreichtum ist, dem wenig andere

<sup>1</sup> Nichts ist gefährlicher als worte aus sprachen zu zitiren, die man nicht ganz gründlich kennt. Leider ist es bei allgemeiner sprachvergleichung, die sich nicht nur auf eine oder wenige sprachgruppen beschränkt, wie die indogermanischen oder semitischen, oft unmöglich, von unsicheren materialen abzusehen.



sprachen gleichkommen werden, und dabei von einer absoluten regelmässigkeit (die sprache kennt keine einzige unregelmässige verbalform) und von einer durchsichtigkeit, die durch keine phonetischen verschleifungen (abgesehen von wenigen vokalkontraktionen) getrübt ist. Die sprache kennt, wie gesagt, keinerlei substantivveränderlichkeit, um die beziehungen auszudrücken, sie kennt nicht einmal präpositionen.<sup>1</sup> Alle beziehungen werden mit hilfe von verbalstämmen ausgedrückt, deren ursprünglicher sinn fast ausnahmslos klar und deutlich zu tage liegt.

Da haben wir nun zunächst reduplizierende bildungen, die fast nur in verwandtschaftsbezeichnungen und benennungen von naturgegenständen (pflanzen und tieren) vorkommen, wie *chacha* [*ch* wie im span. oder engl. zu sprechen] (frau), *cheche* (der grossvater mütterlicherseits und seine enkel und enkelinnen<sup>2</sup>), *chuchu* oder *hafia* [*h* = span. *ll*] (die grossmutter mütterlicherseits und ihre enkel), *kuku* (die grossmutter väterlicherseits und ihre enkel), *galgal* [*g* frikativ wie nordd. *tage*] (eine art schwamm, *hongo*), *kaukau* (eine art möve), *kolikoli* (ein insekt), *kohikohi* (wildkatze) u. s. w. Alle diese wörter machen den eindruck, als ob sie seit unvordenklichen zeiten sich unverändert erhalten hätten. Dasselbe möchte ich von einsilbigen wörtern wie *ko* (wasser), *yu* (nase), *ŋe* (augen) u. s. w. annehmen. Solche wörter sind zweifellos wurzeln und vollständige wörter zu gleicher zeit. Ebenso existiren im araukanischen eine ganze reihe einsilbiger verben, die als solche natürlich meist mit leicht analysirbaren endungen auftreten. Viele von ihnen sind heute nur noch hilfsverben, die zur ableitung anderer (oder wenn man will zur formenbildung) gebraucht werden. Wahrscheinlich sind alle primitiven verben der sprache einsilbig: *pa* (kommen), *pe* (sehen), *pi* (sagen), *pou* (dorthin ankommen), *ma* (gehen; genauer spanisch *ir haciendo algo*), *me* (gehen), *ye* (tragen, bringen), *ru* (durchkommen; spanisch

<sup>1</sup> Nur eine partikel (*meu*), die ganz vage lokale beziehungen ausdrückt und nachgesetzt wird, kann als präpositionsartiges beziehungs-  
wort angesehen werden, obgleich sie wahrscheinlich verbalen ursprungs  
ist und auch in verbalbildungen verwandt wird.

<sup>2</sup> Verwandtschaftsbezeichnungen sind in amerikanischen sprachen  
oft gegenseitig.

*pasar*), *no* (hinüberkommen), *el* (thun, machen, veranlassen; englisch *to make*), *tu* (thun, ausführen; englisch *to do*), *ye* (sein, an sich haben; spanisch *ser*), *le* (sich befinden; spanisch *estar*), *i* (essen und trinken), *u* (zurückkommen) u. s. w.

Diese verbalwurzeln und verben sind seit 300 jahren, so lange man die sprache kennt, unverändert geblieben; es ist nicht unmöglich, dass sie seit vielen tausend jahren unverändert sind. Auf ihnen, auf den demonstrativen wurzeln *ta*, *te*, *va*, *ve*, *che*, *i*, *e* etc., den pronomina der ersten und zweiten person und wenigen anderen partikeln beruht die ganze bildungsfähigkeit der sprache; dieses sind die einzigen wörter, die beziehungen ausdrücken und zu diesem zwecke aneinander gesetzt werden, in fast immer klar durchsichtiger agglutination, welche so locker ist, dass allerhand andere wörter, auch substantive nebst adjektivischen bestimmungen, dazwischen treten können (inkorporation). Nur die demonstrativen pronominalwurzeln sind vielfach kombinirt und verschliffen, so dass man z. b. oft *tichi* spricht statt *tovich* < *tve*i-chi = \**te-ve-i-che-i*, was an französisch *ça* < *cela* = \**ecce hoc illac* erinnert.

Als beispiel der verbalkomposition führe ich folgenden satz an, der ausser den oben erwähnten verbal- und pronominal-elementen spanische substantive (lehnwörter) enthält: *perjelelørkevi oro ñi patrona* (er zeigte seiner herrin den goldschmuck).<sup>1</sup> Analyse: *pe* (sehen), *ye* (sein, werden), *lel* = *el-el* (lassen, machen), *ørke* (partikel des erzählungsstiles, die eigentliche bedeutung ist „wirklich“; abgeschwächt „es scheint so“, „man sagt“, „es soll“), *vi* (objektivpartikel, auf *oro* hindeutend); das doppelte *el* drückt beziehung auf dritte beteiligte person aus. Man könnte also den sinn der ganzen form ausdrücken: „er liess es ihr gesehen werden, gold, seine herrin“. Das subjekt in dritter person ist nicht ausgedrückt.

<sup>1</sup> Das beispiel ist ebenso wie die folgenden nicht etwa von mir konstruirt, sondern einer nach diktat eines indianers aufgeschriebenen erzählung entnommen (vgl. meine *Estudios Araucanos, Materiales para el Estudio de la Lengua, la Literatura i las Costumbres de los Indios Mapuche o Araucanos*, in kommission bei K. W. Hiersemann, Leipzig, s. 304).



Als beispiele von einverleibung gelte folgendes: *Malə-malə-tu-istokom-aŋka-eliu*, *kuliayu kiñe oro*, *pi*, *piam*, *püchi mapu-che* (wenn ich dir den ganzen körper überall betasten darf, werde ich dir einen goldschmuck bezahlen, sprach, sagt man, der kleine indianer). Analyse: *malə* (betasten; das verbum ist zur verstärkung der bedeutung wiederholt), *tu* (thun), *istokom* (alle zusammen, ganz), *aŋka* (körper), *eliu* (verbalendung, zusammengesetzt aus *e* [demonstrativpartikel, welche an dieser stelle übergang der handlung auf andere — hier zweite — person andeutet], *l* [zeichen der bedingten handlung, vielleicht identisch mit der verbalwurzel *le* „augenblicklich sein“; spanisch *estar*], *iu* [pronominalendung, welche „wir beide“, oder „ich mit dir“, „du mit mir“ ausdrückt]). *Kuliayu* ist zusammengezogen aus *kuli-a-e-yu*; *kuli* (vieh, besitz, *pecunia*; als verbum „bezahlen“), *a* (zeichen der zukünftigen handlung), *eyu* (ich — dir, wahrscheinlich steckt darin auch ein demonstratives *i*, also *e-i-iu*, das zeichen der ausgeführten handlung, des indikativs); *kiñe* (ein), *oro* (spanisch, gold), *pi* statt *pi-i* (sprechen; der verbalstamm drückt die vollzogene handlung in gegenwart oder vergangenheit aus, *i* ist das indikativzeichen), *piam* (subjektlose ableitung desselben verbs = „sagt man“; dieses wort wird in jeden satz der erzählung eingeschaltet, falls nicht das oben erwähnte *rke* gebraucht ist), *püchi* (klein), *mapu* (land), *che* (mensch). Diese zwei sätze mögen genügen, um dem leser ein bild einer amerikanischen sprache zu geben, die, wie man zu sagen pflegt, agglutinierend und inkorporierend ist.

Wie hätten wir uns nun den isolirenden stand einer sprache vorzustellen? Ich meine, das ist sehr leicht. Man denke sich nur aus dem araukanischen die kombinationen mit den untergeordneten pronominalendungen und den eingeschobenen untergeordneten hilfsverben hinweg, welche die einzigen wörter sind, deren stellung geregelt ist; denn im übrigen ist die stellung der satzelemente im mapuche sehr frei, nur zeigt sich die neigung, das subjekt gewöhnlich dem verbum folgen zu lassen, was offenbar in der sprache ursprünglich ist, da ja auch die pronominalen subjekte dem verbum angehängt worden sind. Die sprache könnte schon gewisse mittel zum ausdruck einiger beziehungen haben — etwa demonstrativa wie

*te* (dieses), *ve* (das), *va* (hier) etc. —, aber sie wäre nicht im stande, alle beziehungen klar auszudrücken, und wäre also nur ein höchst mangelhaftes mittel des gedankenausdrucks. Und das ist eben, was wir brauchen. Man hat oft übersehen, dass es ganz unmöglich ist, an die erste sprachform der menschheit anforderungen zu stellen, wie wir sie bei den existirenden sprachen erfüllt zu finden gewohnt sind. Die sprache, oder vielmehr die sprachen der menschen (denn ich glaube, dass sprachbildung an verschiedenen stellen der erde unabhängig geschehen ist) haben sich zugleich mit dem denken entwickelt; sie mussten anfangs, und sicher sehr lange zeit hindurch, durchaus rudimentär und fragmentarisch sein. Der mensch hat sicher viele jahrtausende hindurch nicht nur seine gefühle und empfindungen in laute gekleidet, wie es ja auch manche tiere in ausgiebiger weise thun, sondern auch schon viele gegenstände mit namen belegt, viele handlungen durch worte bezeichnet, er hat auch schon lange befehlen können, ehe er beschreiben und erzählen lernte. Die befehlende sprechweise braucht sehr wenig beziehungsausdrücke; entbehrt sie doch selbst in flektirenden sprachen meist des subjekts und im verbum der personalendung (ebenso im mapuche); ihr genügt zum beziehungsdruck der tonfall, die geste und nötigenfalls das demonstrativ.

Welche sprache steht nun aber auf dieser stufe der isolation, da es das chinesische und seine hinterindischen verwandten nicht thun? Keine einzige! Denn der mensch, auch auf der niedrigsten uns bekannten kulturstufe, sei es papua oder feuerländer, ist überall über den zustand des unklaren denkens und demgemäss über den zustand des unklaren sprechens mit einer sprache, die zwar sinnwörter (oder sinnwurzeln, das ist gleich) hatte, aber noch keine oder ungenügende beziehungsworte, hinausgekommen. Dass dem so ist, darf uns nicht wunderbarer erscheinen als die thatsache, dass es keine menschen ohne sprache gibt. Nicht die gesamte sprachbildung, wie Schleicher meinte, liegt in vorhistorischer zeit, sondern nur die ausbildung der beziehungsfähigen sprache, von da ab geht alles noch vor unseren augen vor sich. Die menschheit findet allmählich mittel, um beziehungen zwischen dem prädikat und



dem subjekt auszudrücken, indem man dem prädikat irgend eine demonstrative partikel anhängt, die entweder nur die wirklich vollzogene verbindung des prädikats mit dem subjekt ausdrückt (so das *i* der araukanischen verbalformen) oder das subjekt selbst als pronomen der ersten oder zweiten person mit dem verbum unmittelbar verbindet (wie es die meisten agglutinirenden sprachen thun, etwa mit ausnahme des japanischen, koreanischen und einiger anderer).<sup>1</sup> Ob das verhältnis des thäters zur handlung in besonderer weise gekennzeichnet wird, oder ebenso wie das verhältnis des besitzers zum besessenen gegenstand; ob dieses letztere auch durch agglutination ausgedrückt wird oder durch lockere adjektivische verbindung, das sind unterschiede, die nur für die klassifizierung der sprachen von interesse sind. Ihre verschiedenheit zuweilen selbst unter sprachen, die zweifellos gemeinsame sinnwurzeln haben, bezeugt, wie jung zum teil diese entwicklung ist (man vergleiche den unterschied des mandschu und mongolischen gegenüber den anderen altaischen sprachen. F. Müller, *Grundriss* II, 2, s. 258 ff.).

Andere wichtige unterscheidungen ergeben sich in der beziehung der objekte auf das verb. Zunächst versucht die sprache das urteil, die gedankeneinheit, auch als sprachliche einheit wiederzugeben, indem verbal- und substantivbegriffe miteinander verknüpft und durch vor- und nachgestellte pronominalelemente zusammengehalten werden, wie in den inkorporirenden sprachen Amerikas (vgl. Humboldts anschauung, v. d. Gabelentz, *Die sprachwissenschaft*, s. 339). Das subjekt tritt dabei, soviel ich weiss, nie als substantiv in den satzkörper, denn es ist ja das element, das im geiste des sprechers wie des hörers schon gegenwärtig sein muss, damit etwas von ihm ausgesagt werden könne, sondern es wird nur in pronominalform angedeutet. Das andere mal bleibt der verbalbegriff frei von der einmischung substantivischer objekte, und dann erst hat es einen sinn, das substantiv als subjekt und als objekt mit grammatischen zeichen zu versehen, die seine beziehung zum verbum ausdrücken. Eine häufige zwischenstufe, gewisser-

<sup>1</sup> Cf. F. Müller, *Grundriss der sprachwissenschaft* II, 2, s. 327.

massen ein rest von inkorporation ist es, dass wenigstens die pronominalen objekte noch in das verbum hineingezogen werden können, wie das selbst bei den flektirenden semitischen sprachen teilweise noch der fall ist.<sup>1</sup> Solange substantivelemente noch zwischen den verbalstamm und die beziehungsausdrücke (endungen) treten können, ist die verbindung dieser beiden nur eine sehr lockere. In dem oben zitirten beispiel aus dem araukanischen hat die endung *-eliu*, die von den verbalwurzeln *mala-tu* getrennt ist, notwendigerweise einen gewissen eigenen akzent, obwohl sie nicht mehr unabhängig verständlich wäre. Vielleicht sind viele, wenn nicht alle, agglutinirenden sprachen durch diese stufe hindurchgegangen. Die zweite stufe ist, wie gesagt, diejenige, auf der zwar die substantivobjekte vom verbum losgelöst werden, aber noch im verbum durch pronominalelemente angedeutet sind (vgl. *peñelelärkevi oro ñi patrona*). In dritter stufe erst wird auch dieses überflüssig, weil die substantivobjekte selbst rektionszeichen erhalten, die in vielen sprachen rein präpositionalen charakter haben und sich auch erst allmählich aus demonstrativen oder ortsadverbien entwickelt haben.

Ein anderer tiefgreifender logischer unterschied besteht in der behandlung der verschiedenartigen urteile. Was dem subjekt prädicirt wird, ist entweder ein vorübergehender zustand (handlung, leiden etc., eigentliches verbum) oder eine dauernde eigenschaft (prädikats-adjektiv oder adjektivirtes substantiv). Letztere urteile sehen oft ganz von zeitlichen verhältnissen ab, die bei dem vorübergehenden zustand eine so grosse rolle spielen.

Die sprachen zerfallen nach der behandlungsweise dieses logischen unterschiedes in drei gruppen. Die ersten prädiciren

<sup>1</sup> In gewisser weise zeigen auch die romanischen sprachen wieder einen rückschlag in das system des verbums mit inkorporirten personal-pronomina, besonders wenn es nur auf die substantivisch nebengesetzten objekte hindeutet, wie spanisch *a tu padre no se lo he dicho*. Ähnliches könnte man von der attraktion der negation ans verbum sagen *je-ne-l-ai-pas-dit* (die auch für viele agglutinirende sprachen charakteristisch ist), ein verfahren, das bis zum logischen fehler festgehalten wird in *tout ce qui reluit n'est pas or*, auch spanisch *no es oro todo lo que reluce*.



ein adjektiv oder prädikatssubstantiv mit denselben mitteln wie einen vorübergehenden zustand, und sind manchmal auch im stande, zeitausdrücke (tempuszeichen) dem adjektiv oder substantiv anzufügen; dieses ist im mapuche der fall, wo *aku-a-vu-i* (er würde ankommen) und *kame-a-vu-i* (es würde gut sein) durchaus gleich gebildet sind; doch steht das zeitlose affirmative prädikatsadjektiv gewöhnlich auch ohne das prädizierende *i*. Man sagt zwar *tavachi ilo kamelai* (dieses fleisch [ist] nicht gut), aber oft *tavachi ilo kame* statt *kamei* (dieses fleisch [ist] gut).<sup>1</sup>

In solchen sprachen hat das verbum natürlich einen anderen charakter als in der unsrigen; jedes wort, dessen sinn zulässt, dass es als prädikat gelte, kann mit verbalendungen auftreten, selbst pronomina, so dass eine solche sprache nicht nur stellvertreter für nomina (substantive und adjektive) und für adverbien, also proadverbia (adverbialpronomina; vergl. deutsch *so, wie, hier, dann* etc.), sondern auch für verba, also proverba hat, deren sinn wir in den meisten sprachen nur durch die hilfe von farblosen verbalbegriffen mit proadverbien ausdrücken können (*wie ist es?, so war er, dieses thue ich nicht, was machst du da?* u. s. w.). Das mapuche ist ausserordentlich reich an diesen proverben: *chum* heisst „wie?“, *vem* „so“, *chum-a-vu-imi* „wie würdest du (das) machen?“, *vem-a-n* „so werde ich thun“, *chum-vem-la-ya-vu-n* „warum sollte ich das nicht thun?“.

Die zweite gruppe von sprachen unterscheidet deutlich den verbalsatz von dem satz mit prädikatsadjektiv, der kein verbum enthält; so die semitischen sprachen.

Die dritte gruppe braucht notwendig zu jedem urteil einen verbausdruck, von dessen zeitbegriff man unter um-

<sup>1</sup> Gewöhnlich jedoch *kame-le-i* (es befindet sich in gutem zustande), aber mit logischem unterschied; ohne verbum (*le*) handelt es sich um ein allgemeines urteil über die geniessbarkeit (den guten geschmack) einer fleischsorte, im zweiten um den zustand eines bestimmten stückes fleisch.

Ein reines substantiv konjugirt findet sich in *meli tipantu-a-i pun* (vier jahr-a-i nacht); *a* drückt das futurum aus, *i* die wirkliche handlung = es wird vier jahre nacht sein, oder: die nacht wird vier jahre sein, dauern (cf. *Estudios Araucanos*, s. 231, das märchen vom Latrapai).

ständen ganz absehen muss (*das gold ist gelb, die bäume sind im sommer grün, die erde ist rund*); so die indogermanischen sprachen im allgemeinen. Durch die schöpfung der *kopula* wird der adjektivsatz dem verbalsatz angeglichen, wenn auch durch die unterscheidung von objektsakkusativ und prädikatsnominativ in das substantiv flektirenden sprachen noch ein unterschied gewahrt wird (lateinisch, deutsch etc.), der später auch noch verschwinden kann; so im französischen, und noch deutlicher im spanischen, wo auch das prädikatsadjektiv oder substantiv ganz unzweifelhaft im akkusativ steht, vergl. *yo veo la casa, la veo él es soldado, lo es*. Der zweifellose kasus des pronomens bestimmt den virtuellen kasus des flexionslosen substantivs. Wichtig ist es auch, wie ich schon oben erwähnte, darauf zu achten, ob die verbalflexion (*ich schlafe, du schläfst*) verschieden ist von der possessivbeziehung des substantivs (*mein haus, dein haus*), wie im indogermanischen und z. b. auch im mapuche, oder ob man erstere gewissermassen durch „mein schlafen, dein schlafen“ ausdrückt, wie im keshua. Im letzteren falle kann man vielleicht von einer angleichung der verbalen urteile an die prädikativen reden.

Mehr formal, wenn auch für die psychologie des volkes von interesse, ist der unterschied, ob die beziehungselemente, insbesondere auch das pronominalssubjekt, der sinnwurzel angehängt oder vorgesetzt wird, oder ob beide bildungsarten vorkommen.

Mit diesen bemerkungen habe ich schon vorgegriffen; ich kehre zu Jespersens kritik zurück.

Wenn er seinen abschnitt über die isolirenden sprachen (s. 115) damit schliesst, dass niemand beweisen könne, dass nicht die arischen wurzeln ebenso entstanden seien, wie die französische wurzel *roul* und englisch *sorr*, so geht er unterschieden zu weit. Gewiss werden manche von ihnen nur sekundär sein und auf zufälliger phonetischer angleichung verschiedener primärer wurzeln, mit gleichzeitiger angleichung der bedeutung durch metaphern oder ähnliche vorgänge, beruhen; auch in sprachen von der einfachheit des mapuche ist es nicht immer erlaubt, gleichlautende wurzeln für eine wurzel zu erklären; aber im allgemeinen werden das doch nur ausnahmen sein.



Jespersen kritisirt sodann (§ 88) zunächst das wort agglutination. Die sprachen, die man zu Schleichers zeiten danach benannte (und meist noch heute so benennt), seien einerseits so zahlreich, dass die gruppen der isolirenden und flektirenden dagegen numerisch kaum in betracht kämen, und andererseits in ihrem bau so verschiedenartig, dass man kaum noch berührungspunkte sehe. Das ist zweifellos richtig, und von der Gabelentz nannte mit recht den ausdruck „agglutinirende sprachen“ eine *rumpelkammer der sprachwissenschaft*. Man hat ja auch z. b. die gruppe der inkorporirenden sprachen aus den agglutinirenden ausgeschieden, obwohl sie in hinsicht auf die behandlung der beziehungselemente ihnen oft völlig gleichen.

Diese drei- oder vierteilung sämtlicher sprachen ist eben, wie auch andere moderne forschler zugeben, nur ein künstliches system, dem Linnéschen pflanzensystem vergleichbar, das zur vorläufigen orientirung dienen kann, aber keinen oder wenig inneren wert besitzt, und die grenzen zwischen den verschiedenen gruppen sind durchaus fließend und unbestimmt.

Wie Jespersen sagt (§ 92): flexion ist die untrennbarkeit von sinnwort und formelement (beziehungelement), so können wir sagen: agglutination ist die trennbarkeit beider elemente, und isolirung (im sinne des chinesischen) ist einerseits das materielle aufgehen des formelements im sinnwort und sein ersatz durch immaterielle stellungsgesetze und andererseits die völlig erhaltene materielle trennung gewisser ursprünglicher sinnwörter, die zu leeren formwörtern mit syntaktisch geregelter stellung werden. Und ich füge hinzu: inkorporation (oder polysynthetismus) ist die noch nicht vollzogene loslösung der sinnwörter (begriffsträger) des urteils von einander und von den um sie herum verstreuten beziehungselementen.

Alle diese formen gehen allmählich ineinander über.

Es gibt wohl keine inkorporirende sprache, die das substantivische subjekt mit verbum und substantivischen ergänzungen in ein wort zusammenschmilzt; es gibt auch wohl kaum eine inkorporirende sprache, die nicht im stande wäre, die substantivischen objekte aus dem verbalkomplex herauszutreten zu lassen.<sup>1</sup> In keiner inkorporirenden oder allgemein

<sup>1</sup> Im gegenteil, nach meiner bisherigen kenntnis von amerikanischen

agglutinirenden sprache sind wir im stande, alle formalelemente zu analysiren, und manchmal erscheinen dieselben gruppenweise so verquickt, dass die endung ganz unregelmässig hin und her geht und doch regelmässigen logischen gruppen entspricht, so dass unsere analyse ebenso scheitert wie bei der ausgesprochensten flexion. Wie allmählich die flexion in isolirung nach art des chinesischen übergeht, hat ja auch Jespersen ausführlich gezeigt. Überall finden wir mehr oder weniger synthese oder analyse, sagt er (s. 121) und schliesst nun weiter: die alte theorie, welche die prähistorische entwicklung arischer rede von wurzeln durch agglutination zur flexion fortschreiten liess, ist unhaltbar (s. 121). Das ist meiner meinung nach zu viel gesagt; gerade weil ich durchaus Jespersens grundlage als richtig annehme. Er fährt nämlich fort: der einzige weg, zu gesunden hypothesen über die vorgeschichtlichen zeiten zu kommen, liegt in der beobachtung der entwicklung, die in uns zugänglichen historischen epochen vor sich geht; wir haben nur die entwicklungslinien rückwärts zu verfolgen, um uns den gang in vorgeschichtlicher zeit klar zu machen. Jespersen kommt zu dem resultat, dass wir in den arischen sprachen alles um so verwickelter finden, je weiter wir zurückgehen, und glaubt so als anfang eine wilde wortanhäufung mit unlöslicher verschmelzung der sinn- und beziehungselemente setzen zu müssen. Er vergisst dabei, dass seine historische beobachtung sich nur auf flektirende sprachen bezieht. Wir kennen ja leider von keiner agglutinirenden sprache die geschichte ihres lebens weiter als im besten falle einige jahrhunderte; von weitaus den meisten sprachen kennen wir überhaupt nur ziemlich moderne aufzeichnungen; auch diese sind noch dazu meist jämmerlich unvollkommen und unzuverlässig.

sprachen zu urteilen, ist die wirkliche zusammenschiebung von verbalbegriff und objekten in ein wortgefüge überall nur die ausnahme. Im mapuche sind bildungen der art ziemlich selten und loslösung des objekts vom verbum immer möglich (ausser beim pronomen). Viele autoren, die nicht nach eigener kenntnis urteilen, haben fälschlich gemeint, die polysynthetischen sprachen beständen nur aus langen wortungetümen. Lange sätze sind immer erst ein kunstprodukt der litteratur, in den meisten sprachen von naturvölkern kommen wiederholte unterordnungen von sätzen gar nicht oder selten vor.



Wie können wir also von der bekannten geschichte der flektirenden sprachen, von der uns im günstigsten fall etwas über dreitausend jahre vor augen liegen, auf die geschichte aller anderen sprachen schliessen wollen? Denn, dass zwischen einer sprache wie dem altgriechischen und dem mapuche ein artunterschied besteht, wird Jespersen doch wohl nicht leugnen.

Nun haben wir aber doch ein anderes mittel, das dunkel der sprachgeschichte aufzuhellen. Wie wir aus den nebeneinander bestehenden heutigen lauten verschiedener verwandter dialekte, geleitet von rein physiologischen Gesichtspunkten, die unbekannte geschichte der lautentwicklung dieser dialekte ermitteln können<sup>1</sup>, so können wir auch aus den nebeneinanderstehenden formen der agglutinirenden sprachen mit hilfe der psychologie die geschichte der formbildung erhellen. Gewiss werden in dieser beziehung die grossen ural-altaischen sprachgruppen, vielleicht auch die algonkinischen u. a. in Amerika noch viele resultate fördern. Und da wird man sicher manchmal ein fortschreiten von wenigen einfachen formen zu vielen komplizirten unter gleichzeitiger steigender präzision der gedankenklarheit deutlich beobachten können.

Ehe er zum schluss kommt, weist Jespersen nun noch eine erweiterung der alten Schleicherschen theorie zurück, welche durch Hermann Müller und anscheinend von letzterem unabhängig in ganz ähnlicher weise durch von der Gabelentz vertreten wird. Müller stellt, nach Jespersen, die sprachgeschichte als eine art von kreislauf dar, zuerst flexionslose analyse, dann agglutination, dann flexion, dann wieder flexionslose analyse u. s. w. Von der Gabelentz (*l. c.* s. 250—253) sagt unzweifelhaft besser: es ist ein spirallauf, weil die sprache doch nicht wieder genau zu demselben punkte zurückkommt. Nach dieser letzteren auffassung könnte man wenigstens etwas von der Jespersenschen idee des fortschritts wahren; aber wenig genug; denn worin der fortschritt bestehen sollte, wenn die sprache

<sup>1</sup> Vergl. z. b. die rätromanischen dialekte verglichen mit der romanischen lautgeschichte in meiner dissertation über die physiologie und geschichte der palstalen. Kuhns *Zeitschr. f. vergl. spr.* XXIX, s. 43 ff.

immer wieder in ähnliche weitläufige formen zurückfällt, wie die einmal überwundenen, das ist schwer zu ersehen.

Es handelt sich doch um tod und leben der fortschrittstheorie.

Nun will von vornherein schlecht passen, dass von der Gabelentz, der doch das chinesische als besonders weit fortgeschrittene, trefflich entwickelte sprache geschildert hat, annehmen soll, dass die menschheit von dieser höhe wieder herabsinke, um zu schwerfälligen agglutinationen und verwickelten, gedächtnisbelastenden endungen zurückzukehren.

Zunächst dürfen wir daran zweifeln, wie Jespersen es thut, dass die indogermanischen sprachen in ihren ältesten erscheinungsformen der reinen agglutination noch nahe stehen. Sodann aber müssen wir ebenfalls mit Jespersen zurückweisen, dass man die abschwächung englischer hilfsverben, das romanische futurum und ähnliches als beginnende oder vollzogene agglutination auffasst. Vermutlich ist es also mit denselben beschränkungen anzunehmen, wenn von der Gabelentz erklärt, dass das neuchinesische eben von der isolation zur agglutination hinüberschreite (*l. c.* s. 252). Im romanischen futurum haben wir, wie schon oben gezeigt, nur eine agglutinationsartige verschmelzung schon flexivischer elemente, in der englischen und französischen behandlung der pronomina und hilfsverben behalten wir dagegen die syntaktische veränderlichkeit der wortstellung, welche die selbständigkeit der elemente als sinnträger schützt.

Was nun Jespersens schlussfolgerung anbetrifft, so ist er darin ziemlich vorsichtig. Er hält es für wahrscheinlich, dass englisch, finnisch und chinesisch alle drei vereinfachungen von ursprünglich flektirenden oder sogar inkorporirenden sprachen sind; trotzdem könnten wir nicht sagen, dass das chinesische z. b. zu einer zeit in der struktur gleich dem englischen gewesen und in einer anderen periode gleich dem finnischen. „Das englische,“ fährt er fort (s. 126f.), „war einmal eine flektirende sprache und ist jetzt in gewisser beziehung agglutinierend, in anderer mehr oder weniger isolierend. Mit dieser beschränkung können wir sagen, dass im grossen und ganzen die sprachen immer gerade in der entgegengesetzten richtung von



Schleichers hypothese sich bewegen, nämlich von polysynthetischer flexion durch agglutination zur flexionslosen isolation. Aber es ist vielleicht besser, denselben gedanken folgendermassen zu formuliren: *Die entwicklung der sprache zeigt eine fortschrittliche tendenz von untrennbaren, unregelmässigen konglomerationen zu frei und regelmässig kombinirbaren kurzen elementen.*<sup>4</sup>

Was Jespersen sagt, ist richtig von der entwicklung der flektirenden sprachen, speziell der indogermanischen, aber nicht von den anderen gruppen.

In den folgenden paragraphen (97—102) fügt Jespersen noch eine reihe kritischer bemerkungen hinzu, die sich besonders auf die frage beziehen, ob seine theorie neu ist oder nicht; insbesondere ob Waitz, wie es nach Sayces zitat scheint, eine ähnliche ansicht vertreten hat.<sup>1</sup> Ich glaube, Jespersen hat in allem diesen wesentlich recht, und sein buch bedeutet einen fortschritt in der sprachwissenschaft. Es wird aber dem leser und sicher auch herrn prof. Jespersen interessant sein, dass ganz wesentlich dieselbe theorie schon vor ihm in Amerika publizirt war in einem buche, das allerdings den indogermanisten in Europa nicht leicht unter die hände kommen wird.

Der direktor des *Bureau of Ethnology* (*Smithsonian Institution*, Washington), major J. W. Powell, hat 1877 eine äusserst lesenswerte *Introduction to the Study of Indian Languages* geschrieben (2. auflage 1880), die reich an interessanten und lehrreichen bemerkungen über diese sprachen ist. Nach einer eingehenden darstellung des polysynthetisch-inkorporirenden sprachbaues schliesst er seine *Hints and Explanations* mit folgenden worten:

*It need but to be affirmed that by the criterion of sematologic content Indian languages are of a very low grade. Therefore, the*

<sup>1</sup> Ich darf hier wohl auf eine stelle — *Engl. studien* III, 1879/80, s. 120 — verweisen, wo ich mich vor gut zwanzig jahren gegen die auffassung erkläre, dass verfall der flexionsformen verfall der sprache sei, und wo ich das formenarme moderne englisch sprachlich über das formenreichere angelsächsisch oder gar das griechische und das sanskrit stelle.

W. V.

frequently-expressed opinion that the languages of barbaric peoples have a more highly organized grammatic structure than the languages of civilized peoples has its complete refutation.

It is worthy of remark that all paradigmatic inflection in a civilized tongue is a relic of its barbaric condition. When the parts of speech are fully differentiated and the process of placement fully specialized, so that the order of words in sentences has its full significance, no useful purpose is subserved by inflection.

Economy in speech is the force by which its development has been accomplished, and it divides itself properly into economy of utterance and economy of thought. Economy of utterance has had to do with the phonic constitution of words; economy of thought has developed the sentence.

All paradigmatic inflection requires unnecessary thought. In the clause "if he was here," "if" fully expresses the subjunctive condition, and it is quite unnecessary to express it a second time by using another form of the verb "to be," and so the people who are using the English language are deciding, for the subjunctive form is rapidly becoming obsolete with the long list of paradigmatic forms which have disappeared.

Every time the pronoun HE, SHE or IT is used it is necessary to think of the sex of its antecedent, though in their use there is no reason why sex should be expressed say one time in ten thousand. If one pronoun non-expressive of gender were used instead of the three, with three gender adjectives, then in nine thousand nine hundred and ninety-nine cases the speaker would be relieved of the necessity of an unnecessary thought, and in the one case an adjective would fully express it. But where these inflections are greatly multiplied, as they are in the Indian languages, alike with the Greek and Latin, the speaker is compelled in the choice of a word to express his idea to think of a multiplicity of things which have no connection with that which he wishes to express.

In the development of the English, as well as the French and German, linguistic evolution has not been in vain.

Judged by these criteria, the English stands alone in the highest rank; but as a written language, in the way in which its



*alphabet is used, the English has but emerged from a barbaric condition.*

In diesen zeilen haben wir mit grösster klarheit den grundgedanken Jespersens gegeben, was natürlich das verdienst des dänischen forschers nicht schmälert; denn für die europäische linguistik waren jene trefflichen worte, und wohl das ganze buch Powells zehn jahre und darüber unbekannt geblieben. Leider! Die schilderung der indianersprachen, die Powell s. 46—59 gibt, und der er bis p. 69 einen trefflichen artikel J. Hammond Trumbulls aus den *Transactions of the American Philological Association* vom jahre 1869/70 zufügt, ist von allergrösster bedeutung für die allgemeine sprachwissenschaft. Sie ist freilich sehr abstrakt gehalten, wie das der natur des buches nach nicht anders sein kann, aber durchaus verständlich. Meine erfahrungen am mapuche bestätigen bis ins einzelste die ansichten beider verfasser und bestärken mich in der überzeugung, die auch v. d. Gabelentz teilt (s. 253), dass die sprachgeschichtliche forschung auf amerikanischem boden einige ihrer ausgiebigsten minen finden wird.

Wie ich oben gesagt, halte ich Jespersens schlusssatz über die fortschrittliche tendenz der sprachentwicklung von untrennbaren unregelmässigen wortanhäufungen zu frei und regelmässig kombinirbaren kurzen elementen nur für richtig mit rücksicht auf das thatsächlich von Jespersen behandelte gebiet, die englische sprache, und auf die entwicklung der flektirenden sprachen im allgemeinen zu syntaktisch geordnetem isolismus, der natürlich nicht notwendig zu der chinesischen einsilbigkeit zu führen braucht.

Aber wie steht es nun mit der entstehung der flektirenden sprachen? Jespersen glaubt nicht daran, dass im grunde genommen die flexion auf agglutination zurückgeht, sondern hält letztere für einen fortgeschritteneren zustand als erstere.

Zunächst meine ich, dass Jespersen mit seiner ansicht wohl ziemlich allein steht, denn die indogermanische sprachwissenschaft hält durchaus noch an der agglutination fest. Man vergleiche z. b. folgende zitate aus Brugmanns *Grundriss der vergl. gramm. der idg. spr.* I, s. 14:

„Die flexion der wörter ist nicht von allem anfang da-

gewesen, sondern allmählich geworden und ausgebildet. Wir haben für unsern sprachstamm eine periode vorauszusetzen, in der den wörtern noch keine suffixalen elemente fest anhafteten. Man bezeichnet die wortformen dieser periode als wurzeln und demgemäss die zeit, die der flexion vorausging, als die wurzelperiode . . . Was man unter wortbildung und flexion zusammenfasst, entstand durch komposition, d. h. dadurch, dass eine wortgruppe, die ein syntaktisches gefüge bildete, zu einer einheit verschmolz, bei der das ganze seinen elementen gegenüber in irgend einer weise isolirt wurde.“

*Ib.* II, s. 1. „Was man unter stammbildung und flexion zusammenfasst, beruht auf zusammenrückung und mehr oder minder inniger verschmelzung ursprünglich selbständiger elemente.“

*Ib.* II, s. 518. „Was der schlussteil für sich gewesen war, ehe er kasuszeichen und muster für beliebig viele analogische neuschöpfungen wurde, lässt sich bei den aus der indogermanischen urzeit als fertige kasus mitgebrachten formen durch etymologische forschung im einzelnen nicht mehr sicher ermitteln. Die formen mit kasussuffix sind aus einem syntaktischen wortkomplex entstanden. Der schlussteil der örtlichen kasus waren ortsbestimmende demonstrativa.“

Man sieht zwar, dass Brugmann, wahrscheinlich geflissentlich, den ausdruck agglutination vermeidet, aber der sprachzustand, den er als grundlage der flexionsentwicklung annimmt, ist das, was man agglutination nennt. Richtig ist freilich, dass man durchaus nicht alle flexionen so erklären darf, und dass beispielsweise die genusbildung, wie Brugmann und Joh. Schmidt nachgewiesen haben, wohl auf zufälligen angleichungen an bestimmte typen beruhen. Das grammatische geschlecht ist ja auch thatsächlich eine bildung, die sich ausserhalb der flektirenden sprachen nirgends findet, wohingegen der unterschied von belebten und unbelebten dingen, sowie auch der von männlichen und weiblichen wesen, etwa in der art des neuenglischen, nicht selten vorkommt und oft eine grosse rolle spielt.

(Schluss folgt.)

*Santiago de Chile.*

RUDOLF LENZ.



## ZUR AUSSPRACHE DES SCHRIFTDEUTSCHEN.<sup>1</sup>

Aus einem vortrag, gehalten im Deutschen sprachverein Stuttgart.

Bis in die neueste zeit war die pflege der aussprache in unseren schulen unstreitig das aschenbrödel des sprachunterrichts, und zwar nicht nur im deutschen, sondern auch im fremdsprachlichen unterricht. Im letzteren hat nun allerdings

<sup>1</sup> Mein ziel bei behandlung der musteraussprache-frage geht dahin, eine musteraussprache festzustellen, die zunächst in allen *unseren württembergischen schulen* praktisch durchgeführt werden könnte und sollte, also eine musteraussprache zunächst für *Württemberg*. Denn im schlussabschnitt meines vortrags wird von mir eingehend dargelegt, dass und warum die aussprache im allgemeinen — bei grösserem stammesunterschied natürlich weniger — der politischen zugehörigkeit folgt. Diese meine ansicht wird auch durch die dialektforschung bestätigt, z. b. von prof. dr. Haag hier, der die mundarten der württembergischen Baar durchforscht und die gefundenen mundartlichen unterschiede samt den früheren politischen grenzen in jenem gebiet auf einer seiner schrift beigegebenen karte auch graphisch festgelegt hat. — Es liessen sich vielleicht vorläufig in den gebieten deutscher zunge (nach den bereichen der *bedeutenderen* unter den betr. unterrichtsverwaltungen) etwa 10 schulmusteraussprachen feststellen — entsprechend den amtlich eingeführten deutschen schulrechtschreibungen —, aus denen sich dann vielleicht mit der zeit infolge einer etwaigen engeren politischen verschmelzung dieser gebiete und einer damit hand in hand gehenden grösseren stämmemischung auch eine annähernd einheitliche deutsche schulaussprache entwickeln könnte. Ich denke hier an musteraussprachen für 4 oberdeutsche aussprachekreise — einen württembergisch-hohenzollerschen, einen bayrischen, einen badisch-pfälzisch-reichsländischen (-deutschschweizerischen) und einen österreichischen — ferner für 3 mitteldeutsche und 3 niederdeutsche kreise.

die verwertung der ergebnisse der lautforschung, der phonetik, bereits in manchen schulen schöne früchte gezeitigt, während sich der aussprache der uns schon von haus aus geläufigen und darum als minder wichtig angesehenen muttersprache das interesse, selbst der fachleute, bis jetzt nur in geringem grade zugewendet hat. Ein grund dafür ist auch darin zu suchen, dass es bis jetzt der aussprache des schriftdeutschen, selbst der kunstaussprache der deutschen bühnen, an einheitlichkeit gefehlt hat. Woher kommt nun aber dieser mangel an einer einheitlichen deutschen aussprache, während es für andere lebende sprachen, z. b. fürs *französische*, eine im vergleich zum deutschen doch ziemlich einheitliche aussprache gibt? Zur beantwortung dieser frage müssen wir uns klar machen, dass wir eben in unserem jahrhundertlang zersplitterten, politisch ohnmächtigen und nicht von einem gemeinsamen nationalgefühl getragenen Deutschland niemals jene politische und gesellschaftliche einheit hatten und wohl auch nie haben werden, wie sie in Frankreich schon seit jahrhunderten besteht. Während bei uns die einzelnen mundarten (wie die einzelnen staaten und stätchen) einander als gleichberechtigt gegenüberstanden, hat in Frankreich schon in früher zeit der sprachgebrauch des hofes, der hofgesellschaft und der „salons“ — die in einer zeit, wo bei uns infolge des 30jährigen krieges alles darniederlag, sich die pflege, reinheit und verfeinerung ihrer sprache angelegen sein liessen — auf die sprechweise der gebildeten von Paris, dem tonangebenden mittelpunkt des geistigen lebens der nation, und damit auf die sprache des ganzen landes seinen mächtigen einfluss ausgeübt und allmählich der nordfranzösischen mundart der *Isle de France* und der hauptstadt selbst zur alleinherrschaft verholfen, zunächst bei allen denen, die als fein und vornehm oder wenigstens nicht als ungebildet gelten wollten; denn auf dem gebiet der sprache wie auf manchen anderen gebieten des kulturlebens ist die sitte stärker als das gesetz. Doch hat es dem französischen volke, abgesehen von der einheitlichkeit seiner unterrichtsverwaltung, für die sprache auch am einheitlichen gesetz — wenigstens an gesetzen im weiteren sinn, an sprachlichen festsetzungen — nicht gefehlt, indem seit mehr als



zweiundeinhalb jahrhunderten, seit beginn der klassischen zeit des französischen schrifttums im jahrhundert Ludwigs XIV., die hochangesehene *Académie Française* bemüht war, den französischen sprachgebrauch sorgfältig festzustellen, wodurch sie, allerdings nicht als eigentliche gesetzgeberin, in ihrem teile ebenfalls zur vereinheitlichung der französischen aussprache beigetragen hat.

Von all dem konnte in unserem politisch zerrissenen Deutschland natürlich nicht die rede sein. Auch die kunstsprache unserer bühnen, die sich aus schönheitsrücksichten und um allgemein verstanden zu werden, von mundartlichen einflüssen möglichst frei machen musste und deshalb, indem sie sich möglichst an die schreibung unserer *schriftsprache* hielt, schon längst eine wenigstens verhältnismässige einheitlichkeit erreichte<sup>1</sup> — auch diese „bühnensprache“ hat bis jetzt nur einen geringen einigenden einfluss auf die aussprache der gebildeten auszuüben vermocht, da es ihr bisher noch nicht gelungen ist, den viel wirksameren und umfassenderen einfluss der schule (und weiterhin der kirche) sich zum bundesgenossen zu machen. Vergleichen wir übrigens die *geschriebene sprache*<sup>2</sup> in den verschiedenen gebieten deutscher zunge, so finden wir, dass auch sie nicht vollkommen einheitlich ist, sondern bezüglich der formenlehre (z. b. in fall- und zeitabwandlung), sowie bezüglich der wort- und satzfügung und sogar noch in der schreibung manche verschiedenheiten aufweist und wohl

<sup>1</sup> Eine einheitlichkeit, die noch begünstigt wurde durch den ausgleichenden einfluss einiger bedeutenden, als muster angesehenen bühnen (z. b. des Burgtheaters in Wien), sowie durch den fortwährenden wechsel der aus den verschiedensten genden stammenden künstler an einer bühne.

<sup>2</sup> Die gesprochene sprache, soweit sie in der *öffentlichen rede* zum ausdruck kommt, hat ja in Deutschland ausserhalb der kirche und des hörsaals noch bis zum jahr 1848 eine ganz untergeordnete rolle gespielt, da bei uns fast ausschliesslich die buchsprache das geistige und politische leben des volkes beherrschte. Bei unseren redefreudigen französischen nachbarn dagegen waren schon seit dem klassischen jahrhundert Ludwigs XIV. männer aufgetreten, die — wie der grosse kanzelredner Bossuet und namentlich die männer der französischen revolution — durch die gewalt ihrer rede die geister beeinflussten.

stets aufweisen wird. Da aber von der schriftsprache wiederum die landschaftlichen *mundarten* im deutschen im allgemeinen sehr stark abweichen, wohl mehr als in andern kultursprachen, so fragt es sich, ob eine *einheitliche aussprache* des schriftdeutschen überhaupt möglich, notwendig oder auch nur wünschenswert ist.

Über die möglichkeit einer einheitsaussprache können wir uns erst bei behandlung der einzelheiten der aussprache klarheit verschaffen. Dass aber eine einheitliche aussprache wünschenswert wäre, erhellt schon aus der thatsache, dass der persönliche verkehr zwischen den verschiedenen deutschen stämmen in den letzten jahrzehnten in ungeahnter weise zugenommen hat. Man denke nur an den fernsprechverkehr, z. b. auf der direkten linie Stuttgart-Berlin<sup>1</sup>; ferner an die teilweise vermischung der deutschen stämme infolge der deutschen einheitskämpfe, der errichtung des deutschen reiches und infolge der freizügigkeit im bürgerlichen leben wie im militärdienst, wo ja nicht nur ein beständiger austausch zwischen preussischen offiziren und den unseren stattfindet und viele süddeutsche ihre dienstzeit in norddeutschen standorten zubringen und umgekehrt, sondern durch den auch viele norddeutsche militäranwärter anstellung und heimat bei uns finden und sich mit einheimischen verschwägern. Auch die stämmemischung im reichstag, im reichspostdienst u. s. w. könnte hier noch erwähnt werden. Wohl am weitesten vorgeschritten ist diese

<sup>1</sup> Die beim fernsprechverkehr Stuttgart-Berlin gleich von anfang an laut gewordenen klagen über mangel an verständlichkeit sind wohl zum teil auf die verschiedenheit der aussprache zurückzuführen. Denn beim hören zusammenhängender rede wird ja unser ohr in der regel nicht die einzelnen laute der worte unterscheiden, sondern nur das lautbild eines wortes oder einer wortgruppe als ganzes in sich aufnehmen (ähnlich wie unser auge das schriftbild eines wortes auch stets als ganzes in sich aufnimmt). Auf diese weise wird für uns aber begreiflicherweise das verstehen der gehörten lautgruppen, wenn sie norddeutsch ausgesprochen, also für uns von fremdartigem klange sind, viel schwieriger sein, da uns in diesem fall oft sogar bloss einzelne bruchstücke der wortgruppen zum deutlichen bewusstsein kommen und von uns erst zu ganzen sätzen ergänzt werden müssen, eine erfahrung, die wohl schon mancher beim anhören von vorträgen aus norddeutschem munde gemacht haben wird.



stämmemischung in den Reichslanden, wo manche schulen ein buntes gemisch von angehörigen verschiedener deutscher stämme darstellen, so dass sich für die betreffenden lehrer vielfach ein wirkliches bedürfnis nach einer einheitlichen aussprache geltend macht. Nicht minder wünschenswert wäre die einheitlichkeit unserer aussprache für ausländer, die deutsch lernen wollen, sowie für die verfasser von deutschen sprachlehren und von wörterbüchern, welche die aussprache der deutschen wörter angeben.

Wenn wir nun eine einheitsaussprache als wünschenswert anerkennen, so wäre es das nächstliegende, einfach nach dem vorgang von prof. dr. Viëtor an der universität Marburg, der bereits im jahr 1884 die deutsche aussprache litterarisch behandelt hat<sup>1</sup>, die schon einigermaßen ausgeglichene *bühnensprache* auch als für schule und kirche verbindlich anzunehmen.<sup>2</sup> So haben sich denn auch die leitsätze, die von dem germanisten prof. dr. Siebs an der universität Greifswald aufgestellt und von der 44. deutschen philologenversammlung in Dresden im september 1897 angenommen wurden, im wesentlichen dahin ausgesprochen, dass für bühnen- und schulzwecke die aussprache zunächst einheitlich geregelt werden solle, „sei es nach massgabe der sprache der gebildeten (grösserer städte), sei es nach historischen oder ästhetischen Gesichtspunkten“, und dass auf der so geregelten aussprache „dereinst auch etwaige verbesserungen der rechtschreibung werden fussen müssen“. Auf Siebs' anregung hin wählte nun der Deutsche bühnenverein einen ausschuss von 6 bühnenleitern, denen sich noch 5 akademische vertreter der germanistischen wissenschaft beigesellen sollten, nämlich zwei österreichischer, ferner Sievers-Leipzig, Siebs selbst und Viëtor-Marburg, welcher letzterer aber an den

<sup>1</sup> *Die aussprache des schriftdeutschen*, Leipzig bei O. R. Reisland.

<sup>2</sup> Ebenso hatte prof. dr. Dunger in Dresden auf der 3. hauptversammlung des Deutschen sprachvereins zu München im jahre 1890 die forderung aufgestellt, dass sich die schulaussprache „im ganzen“ „möglichst“ an die der bühne anschliessen soll. Auch der auf der 10. hauptversammlung in Stuttgart im jahr 1897 gestellte antrag Erbe hatte in seinem ursprünglichen wortlaut „den anschluss an die sprache der bühne“ empfohlen.

beratungen der konferenz nur durch ein vorher eingesandtes ausführliches gutachten teilnehmen konnte. Gleich zu anfang der verhandlungen, die im april 1898 unter dem vorsitz des generalintendanten graf von Hochberg in Berlin stattfanden, wurde festgesetzt, dass *keine neuen ausspracheregeln* für die bühne aufgestellt, sondern nur die unterschiede in der an den verschiedenen bühnen bereits üblichen aussprache beseitigt werden sollen. Bei den besprechungen im einzelnen gab jedesmal prof. dr. Sievers die nötigen phonetischen erläuterungen. Die ergebnisse jener berliner konferenzverhandlungen hat Siebs, dessen vorschläge den beratungen zu grunde gelegt waren, in einem buche<sup>1</sup> veröffentlicht, das gewissermassen ein handbuch der deutschen musteraussprache darstellen soll, und auf dessen inhalt ich später bei besprechung der einzelheiten der aussprache noch mehrfach zurückkommen werde.

Sollen und können aber schule und kirche, lehrer, kanzelredner, volksvertreter und öffentliche redner überhaupt unter den gegenwärtigen verhältnissen sich diese von der berliner konferenz geregelte bühnensprache zum muster nehmen? — Die bühnensprache, wie sie im ernsten schauspiel, im feierlichen, künstlerischen vortrag von gedichten und im kunstgesang üblich ist (von gewissen lustspielen, lokalstücken u. dgl. müssen wir natürlich hier ganz absehen), diese bühnensprache, die zur mündlichen, meist durch gebärden unterstützten darstellung dichterischer kunstwerke dient, ist naturgemäss eine hauptsächlich durch schönheitsrücksichten bedingte *kunstsprache*, also etwas künstlerisches und künstliches.<sup>2</sup> Da sie im allgemeinen nicht unsere sozusagen alltägliche, einfache gefühlswelt auszudrücken hat, sondern in erster linie die menschlichen leidenschaften und die ideale gefühlswelt, die gefühle

<sup>1</sup> *Deutsche bühnensprache*, Leipzig bei A. Ahn, 1898.

<sup>2</sup> Die bühnensprache muss auch, beiläufig gesagt, in ihrer lautgebung darauf berechnet sein, auf grössere entfernungen hin noch in allen einzelheiten deutlich vernehmbar zu bleiben, weshalb z. b. auf die aussprache von tönenden (stimmhaften) *b, d, g* und *s*, von behauchten *p, t, k* auch im in- und auslaut, auf die aussprache der endsilben u. s. w. in der bühnensprache viel grössere sorgfalt zu verwenden ist als sonst in der aussprache des schriftdeutschen.



höherer art zur mündlichen darstellung bringt, so erscheint es auch ganz angemessen, dass die sprache der bühne, der welt des idealen sich durch eine gewisse vornehme besonderheit der form, auch der lautform, sowie durch ein gewisses pathos, durch feierlichkeit und erhabenheit im ausdruck auszeichnet und gewissermassen auf dem kothurn einherschreitet.<sup>1</sup> In der schule aber wenden wir uns (abgesehen von unserer erzieherischen thätigkeit im engeren sinn) in erster linie an den verstand der schüler, weniger an ihr gefühl, und suchen ihnen, indem wir unsere worte sorgfältig wählen, dies oder jenes möglichst klar zu machen, wobei wir uns jüngeren schülern gegenüber, um leichter verstanden zu werden, in gewissen fällen geradezu der mundart des schülers, seiner eigentlichen muttersprache, bedienen müssen.

Der kanzelredner hingegen sucht allerdings hauptsächlich auf unser sittliches und religiöses gefühl einzuwirken. Wenn er aber seinen worten allgemeines verständnis und, durch schlichten, einfachen und natürlichen ausdruck, eine unmittelbar zu herzen gehende wirkung sichern will, so darf auch er sich meiner ansicht nach nicht zu weit von der mundartlich gefärbten aussprache des schriftdeutschen entfernen und kann sich daher unter den gegebenen verhältnissen keinesfalls der kunstsprache der bühne, d. h. einer von jeder landschaftlichen färbung freien aussprache bedienen. (So könnte ich mir z. b. die häufig geradezu im gesprächsstil abgefassten und deshalb um so unmittelbarer wirkenden predigten gewisser geistlichen gar nicht in der bühnensprache vorgetragen denken.)

Aus ähnlichen gründen werden auch unsere volksvertreter, die vertreter der meist materiellen, wirtschaftlichen interessen des volks, sowie unsere sonstigen öffentlichen redner es unterlassen, sich der — bezüglich der lautbildung doch vorwiegend norddeutschen — bühnenaussprache zu bedienen, die jedenfalls steif und ungemütlich, aus manchem munde sogar geziert, unnatürlich und gespreizt, also lächerlich klingen würde. Und gewiss hat es schon mancher selbst empfunden, dass — sogar

<sup>1</sup> Bei der neueren, naturalistischen kunstrichtung verschwindet allerdings das pathos der bühnensprache immer mehr.

beim gedichtvortrag — die kunstsprache, sobald sie aus ihrem künstlerischen rahmen heraustritt und von der bühne etwa in den gesellschafts- oder schulsaal herabsteigt, uns hier, namentlich aus dem munde von nichtkünstlern, fremdartig anmutet, ja sogar komisch oder lächerlich wirken kann.

Als lehrer müsste ich es also unter den gegenwärtigen sprachlichen verhältnissen entschieden ablehnen, in der schule — selbst beim lesen und beim gedichtvortrag — die reine kunstaussprache der bühnen zu gebrauchen und dadurch meine sprache in den augen der schüler gekünstelt und gespreizt, ja lächerlich erscheinen zu lassen — ganz abgesehen von der weitergehenden forderung, auch von den *schülern* beim gedichtvortrag oder gar beim lesen von prosastücken diese bühnenaussprache zu verlangen, die — entgegen der Erbeschen ansicht — betreffs der stimmhaften verschlusslaute *b, d, g* für süddeutsche schüler äusserst schwierig, wenn nicht unmöglich wäre. Damit möchte ich aber nicht gesagt haben, dass wir die schulaussprache des schriftdeutschen in hergebrachter weise ganz dem geschmack oder der gewohnheit der einzelnen lehrer überlassen und vielleicht gar allerlei örtliche eigentümlichkeiten dulden sollen. Freilich erträgt eine lebende und daher in beständiger entwicklung, in stetem fluss befindliche sprache kaum einen eigentlichen zwang, ein gewaltsames eingreifen in den natürlichen entwicklungsgang, und im allgemeinen wird die aussprache, die doch zugleich eine sache des gehörs und des persönlichen gefühls ist, sich nicht — wie schon von einigen gefordert wurde — durch abstimmung (etwa in den zweigvereinen des Allgemeinen deutschen sprachvereins), d. h. durch entscheidung einer vielleicht zufälligen mehrheit aufzwingen lassen.<sup>1</sup> Dennoch dürften wir es meines erachtens als eine aufgabe der schule anerkennen, dass wir lehrer durch bekämpfung einzelner rein mundartlichen eigenheiten der

<sup>1</sup> Prof. dr. Paul an der universität München, der berühmte verfasser der *Prinzipien der sprachgeschichte*, meint, die vereinheitlichung der aussprache sei genügend, wenn die besonderheiten der landschaftlichen aussprachen auf ein solches mass eingeschränkt seien, dass das gegenseitige verständnis (zwischen den verschiedenen deutschen stämmen) nicht mehr behindert sei.



aussprache — unbeschadet der natürlichkeit der sprache — wenigstens auf die schulaussprache der heranwachsenden geschlechter im sinn einer vereinheitlichung bis zu einem gewissen grad künstlich einzuwirken suchen. Vorher jedoch müssen wir uns nach meiner ansicht zunächst für die schulen *unseres landes* über eine *musteraussprache des schriftdeutschen* einigen, welche zwar der heimischen lautbildung rechnung trägt, nicht aber jede landschaftliche eigenheit duldet. Dadurch wollen wir wenigstens einen schritt thun auf dem wege, der in späteren zeiten, wenn die stämmemischung und möglicherweise auch die politische einheit im deutschen reiche noch weiter fortgeschritten sein wird, vielleicht einmal zu einer mehr oder weniger vollkommenen einheitlichkeit der aussprache führen kann.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Prof. dr. Paul-München spricht sich in seinem gutachten über die Siebssche schrift folgendermassen aus: „Will man für die schulsprache bestimmte regeln aufstellen, deren durchführung wirklich möglich und wünschenswert ist, so muss man diesen regeln für jede landschaft eine besondere fassung geben. Die umgangssprache wird sich immer eine grössere freiheit wahren, wird aber durch den einfluss der schule gleichfalls der schriftsprache angenähert werden, ohne dass dazu gewaltmassregeln notwendig sind.“ — Auch geh. hofrat prof. dr. Behaghel-Giessen ist der ansicht, dass die verschiedenheiten in der aussprache des schriftdeutschen heute noch viel zu gross seien, um schon jetzt eine allgemeine ausgleichung zuzulassen. — Ferner hat schon auf der hauptversammlung des Allgemeinen deutschen sprachvereins in Stuttgart im jahre 1897 prof. dr. Brenner an der universität Würzburg sich dahin ausgesprochen, dass vorläufig das ideal der aussprache für jede landschaft ein anderes sein müsse. Diese forderung dürfte auch den ansichten des berühmten germanisten prof. dr. Kluge an der universität Freiburg i. B. (verfasser des deutschen etymologischen wörterbuchs) entsprechen, der in der beilage zur *Münchener allgemeinen zeitung* vom 18. oktober 1897 schrieb: „Nur durch einen andauernden ausgleichungsprozess (also wohl auf dem von Brenner vorgeschlagenen umweg über landschaftliche musteraussprachen) werden wir schliesslich zu einer einheitsaussprache gelangen, aber künstlich lässt sich das nicht erzielen.“ — Im anschluss an diese urteile anerkannter bedeutender sachkenner möchte ich als überzeugter anhänger des von Brenner vorgeschlagenen weg es noch auf die thatsache hinweisen, dass die annähernd erreichte vereinheitlichung der deutschen (schul-)rechtschreibung ebenfalls einen ähnlichen weg gegangen ist.

Dieser schritt, den unsere schulaussprache auf dem wege zur einheitsaussprache der zukunft zu machen hätte, müsste meines erachtens allerdings in der richtung nach der bühnenaussprache hin geschehen, der auch Viëtor und nach ihm Erbe — in seiner verdienstlichen schrift: *Fünffmal sechs sätze über die aussprache des deutschen*<sup>1</sup> — zugestrebt haben und noch zustreben. An der hand der Erbeschen sätze will ich nun — unter berücksichtigung der von der berliner konferenz angenommenen bühnenaussprache von Siebs — die wichtigsten punkte unserer aussprache des schriftdeutschen im einzelnen besprechen.<sup>2</sup>

(Schluss folgt.)

Stuttgart.

J. ACKERKNECHT.

<sup>1</sup> Von Erbe der 10. hauptversammlung des Allg. deutschen sprachvereins in Stuttgart 1897 gewidmet und vorgelegt. (Stuttgart bei P. Neff 1897.)

<sup>2</sup> Da der herr verf. mich wiederholt in seinem vortrag nennt, sei mir eine kurze äusserung an dieser stelle gestattet. Ich empfehle die (geregelte) „bühnensprache“ zunächst für die mündliche wiedergabe des *schriftdeutschen*, also für das lesen und den vortrag litterarischer texte. Wie die schriftliche form sich über das landschaftliche erhebt, so muss es m. e. auch die mündliche darstellung. Hiermit kommt nicht nur der gefühls-, sondern auch der verstandesmässige ausdruck am besten zu seinem recht. Die fremdartige oder sogar lächerliche wirkung wird mit zunehmender gewöhnung auch bei dieser sache schwinden. Vom lesen und vom vortrag aus wird sich die „höhere“ aussprache allmählich auf den freien mündlichen gebrauch in der schule und in der öffentlichkeit ausdehnen, wo die landschaftliche redeweise doch auch nur bei eng partikularistischen verhältnissen gerechtfertigt erscheint. — Die entgegenstehenden urteile vergessen, dass es sich (was [ja niemand besser als Paul weiss] bei der bühnensprache, von einzelheiten abgesehen, eben *nicht um ein künstliches produkt*, sondern um einen freien ausgleich handelt, der sich gerade durch die vermittlung „landschaftlicher musteraussprachen“ (d. h. durch mancherlei möglichst dialektfreies landschaftsdeutsch im munde der schauspieler) vollzogen hat, und dass weder der umgangssprache ihre grössere freiheit geraubt, noch irgend eine gewaltmassregel gebraucht werden soll. Ich für meine person bin übrigens durchaus mit dem obigen zugeständnis des herrn verfs. zufrieden, dass der schritt, den unsere schulaussprache auf dem wege zur einheitsaussprache der zukunft zu machen hätte, „allerdings in der richtung nach der bühnensprache hin geschehen müsste“.

W. V.



## BERICHTE.

### BERICHT ÜBER DAS 4. GESCHÄFTSJAHR DES SÄCHSISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES.

Obwohl satzungsgemäss jährlich eine hauptversammlung des S. N.-V. stattfinden soll, so hat in diesem jahre der vorstand doch davon abgesehen, eine einladung dazu ergehen zu lassen, da die deutschen neuphilologen zu pfingsten 1900 in Leipzig getagt und 85 mitglieder des S. N.-V. diese, die 9. versammlung des D. N.-V., besucht hatten. Infolgedessen und besonders auch mit rücksicht auf die abnormen verhältnisse des sommersemesters 1900 war eine lebhafte beteiligung an einer weiteren versammlung nicht zu erwarten, auch deshalb nicht, weil der in jeder weise befriedigende verlauf der verhandlungen in Leipzig keinen anlass zur behandlung neuer fragen und gesichtspunkte bot. Der vorstand beschloss daher einstimmig, die hauptversammlung ausfallen zu lassen, auf der nächsten aber zu beantragen, dass dieser beschluss nachträglich gutgeheissen werde. Der vorstand kann daher zur zeit nur den jahresbericht über das 4. geschäftsjahr des S. N.-V. erstatten.

Zunächst ist der erstmaligen veranstaltung französischer rezitationen an höheren schulen Deutschlands zu gedenken, die geplant, vorbereitet und verwirklicht zu haben zwar allein das verdienst des herrn prof. Hartmann in Leipzig ist, die aber doch in Sachsen durch die mitglieder des S. N.-V. gefördert worden sind.<sup>1</sup> Der vorstand des S. N.-V. richtete an die beiden herren, die sich mit diesen rezitationen nicht nur ein verdienst um den französischen unterricht, sondern auch um den grundstock für auslandreisen erworben haben, an M. Jouffret und herrn prof. Hartmann, dankschreiben, in denen besonders die pädagogische bedeutung der rezitationen anerkannt und ihre erfolgreiche und ausgezeichnete verwirklichung gebührend gewürdigt wurde.

Erfreulicherweise kann auch in diesem jahre der vorstand eine

<sup>1</sup> Berichtet haben über die reise: M. Jouffret in der *Revue Universitaire* vom 15. nov. 1899; oberl. E. Gündel in den *N. Spr.*, mai 1900 und prof. Hartmann in der *Chronik des vereins für neuere philologie* in Leipzig, s. 39/40.

immerhin erhebliche vermehrung der mitgliederzahl verzeichnen. Es sind im laufe der letzten 12 monate dem verbande 15 neue mitglieder beigetreten, so dass sich die gesamtzahl nun auf 275 beläuft. Wiederholt sind an den vorstand anfragen und gesuche von damen um aufnahme in den S. N.-V. gelangt. Der gesamtvorstand hat sich mit dieser frage beschäftigt und einstimmig beschlossen, bei der hauptversammlung diese gesuche zu befürworten und eine dahinzielende änderung im wortlaute der satzungen zu beantragen. Da bereits bisher, gepflogenen brauch gemäss, damen als gäste zu der hauptversammlung Zutritt hatten, so darf man die zuversicht hegen, dass fernerhin sprachlehrerinnen dem S. N.-V. als mitglieder werden angehören können.

Es liegt dem vorstande nun zunächst ob, über den fortgang der ständigen einrichtungen des S. N.-V. zu berichten.

Über die thätigkeit der deutschen *Zentralstelle für internationalen briefwechsel* in der zeit vom 1. juli 1899 bis zum 30. juni 1900 teilt der begründer und verwalter, prof. dr. Hartmann, folgendes mit:

Zum zweck einer möglichst allgemeinen orientierung der unmittelbar beteiligten lehrer und lehrerinnen wurde nr. VIII der *Mitteilungen* anfang oktober 1899 in 5000 exemplaren an die höheren schulen Deutschlands, Frankreichs, Englands, Schottlands und zum teil auch Nordamerikas versandt. Zur erreichung eines wenigstens in den grundzügen einheitlichen verfahrens wurden auch diesen *Mitteilungen* die aus der erfahrung hervorgegangenen *Vorschläge zur handhabung des internationalen schülerbriefwechsels* beigegeben, die seitens des fachpublikums sehr günstig aufgenommen worden sind. Wenn diese „vorschläge“ auch in nr. IX der *Mitteilungen* aufgenommen wurden, mit einigen abänderungen und namentlich erweiterungen (vgl. 6, 7, 9, 12, 14, 15, 17), so geschah dies, weil die kenntnis dessen, was zum gedeihen der einrichtung notwendig ist, thatsächlich auch jetzt noch nicht in alle beteiligten kreise gedungen ist. Die unvollständigen, mangelhaften anmeldungen, die namentlich aus dem auslande in Leipzig eingehen, sind noch immer zahlreich genug und bilden auch jetzt noch eine erschwerung für die rasche und zweckmässige zusammenstellung der korrespondenten. Wenn die korrespondenz manchmal nicht von dauer gewesen ist, so ist eine der hierbei in betracht kommenden ursachen die oft nur zu mangelhafte form der anmeldung. Im interesse der sache werden also die „vorschläge“ der zentralstelle erneut einer freundlichen beachtung angelegentlichst empfohlen.

Abgesehen von der erwähnten versendung wurde im januar 1900 noch eine besonders gedruckte *Korrespondenz* (nr. 1) in etwa 200 exemplaren an die hauptsächlichsten pressorgane Deutschlands und Frankreichs verschickt. Es ist dankend anzuerkennen, dass zahlreiche zeitungen diese korrespondenz zum abdruck gebracht oder sonst verwertet haben, auch in Frankreich, obwohl sie nur in deutscher sprache versandt wurde.



Um den ausserordentlich zahlreichen anmeldungen junger deutsch lernender damen in Nordamerika gerecht zu werden, wurde im märz 1900 ein besonderes *rundschreiben* an etwa 70 *lehrerinnenseminare* und *lehrerinnenbildungsanstalten* Deutschlands verschickt. Der erfolg entsprach leider noch nicht ganz der aufgewandten mühe.<sup>1</sup>

Was die *anmeldungen* anlangt, so liefen ihrer vom 1. juli 1899 bis zum 30. juni 1900 aus Deutschland und Deutschösterreich 1382 ein, und zwar befanden sich darunter 1238 schüler und 144 erwachsene (Deutschösterreich war nur mit 2 schulen beteiligt). Verteilt wurden in der genannten zeit an deutsche gesuchsteller 1144 ausländische adressen, und zwar 1043 von schülern, 101 von erwachsenen. Von den 1144 ausländischen adressen entfielen 801 auf Frankreich, 238 auf Nordamerika, 105 auf Grossbritannien und Irland. Seit gründung der deutschen zentralstelle im märz 1897 bis ende juni 1900 sind deutscherseits im ganzen 6645 anmeldungen in Leipzig eingegangen, und zwar 6120 von schülern, 521 von erwachsenen. Weitaus die meisten dieser anmeldungen haben berücksichtigt werden können.

Im übrigen verweist der verwalter auf die im oktober 1900 zur versendung gekommene neue auflage der *Mitteilungen der deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel*.

Die *Zentralstelle für schriftstellererklärung* hat im verflossenen jahre 101 berichtigungen zu verschiedenen schriftstellerausgaben gebracht, und zwar 67 mit bezug auf französische, 34 mit bezug auf englische schriftsteller.

Die zentralstelle verfolgt folgende zwei ziele: sie will aufstossende schwierigkeiten lösen helfen und unrichtiges in den kommentirten ausgaben berichtigen und somit zu einer vertiefung der lektüre und zur vervollkommnung der ausgaben beitragen. Sie könnte noch wirksamer diese ziele verfolgen, wenn sie lebhafter von den einzelnen unterstützt würde. Es sei deshalb nochmals kurz auf die einrichtung hingewiesen.

Sowohl für die französische wie für die englische sprache bestehen die abteilungen „anfragen“ und „berichtigungen“.

Eine anfrage muss enthalten: namen und werk des schriftstellers, die ausgabe, die seitenzahl und die vollständige stelle mit hervorhebung der zu lösenden schwierigkeit.

Wünscht der fragesteller eine direkte antwort, so wird er ersucht,

<sup>1</sup> Auch jetzt wieder (nov. 1900) liegt in Leipzig eine überaus grosse zahl adressen amerikanischer damen im alter von 18—24 jahren, deren unterbringung die grössten schwierigkeiten verursacht. An alle freunde der einrichtung ergeht daher erneut die dringende bitte, deutsche damen entsprechenden alters nach möglichkeit auf das verhältnis aufmerksam zu machen.

der anfrage das rückporto beizufügen, bei postkarten eine solche mit angelegener karte zu benutzen.

Namen von fragestellern werden grundsätzlich nie veröffentlicht.

Bei berichtigungen ist ebenso zu verfahren, nur ist hier die berichtigung anzufügen; unumgänglich nötig ist hier, dass die ausgabe durch angabe des herausgebers und des verlegers genau bezeichnet wird.

Verwaltet wird die zentralstelle für die englische sprache von herrn dr. A. Lüder (Dresden-N., Jägerstr. 16, I), für die französische sprache von herrn dr. K. Meier (Dresden 19, Frankenstr. 6); vermischte mitteilungen tauschen die verwalter aus. Veröffentlicht werden die mitteilungen der zentralstelle in den *N. Spr.*

Über den *Neuphilologischen stellennachweis* berichtet der verwalter, herr dr. Gasmeyer (Leipzig-Gohlis, Äussere Halleschestr. 18, I) wie folgt:

Der vorliegende 2. jahresbericht über den Stellennachweis für das deutsche, englische und französische sprachgebiet (St. N.), sowie über den damit verbundenen Internationalen pensionsnachweis (I. P. N.) will einerseits rechenschaft über die verwaltung ablegen, andererseits erklärungen und neue anregung zur förderung der einrichtung geben.

Seit gründung des St.-N. ist schon ein erheblicher betrag an einschreibengebühren eingegangen, der indessen noch übertroffen wird durch die zuwendungen, die dem St.-N. aus den kassen des internationalen briefwechsels, des S. N.-V. und des leipziger vereins gemacht worden sind. Immerhin sind dadurch noch nicht die ausgaben gedeckt, die der St.-N. im interesse seiner klienten hat machen müssen, allein es steht zu hoffen, dass im kommenden jahre sich die verhältnisse bedeutend besser gestalten werden.

All den freundlichen spendern sei an dieser stelle im namen der klienten des St.-N. der verbindlichste dank ausgesprochen. Nicht minder warme anerkennung verdient der *Leipziger akademische verein für neuere philologie* und sein überaus rühriger erster vorsitzender, herr Paul Bernhard Fischer. Ihm ist es gelungen, den verband der Ak. neuph. vereine aller deutschen universitäten für einen korporativen anschluss des verbandes an den St.-N. zu interessiren, und nach genehmigung durch den vorstand des S. N.-V. soll anfang des wintersemesters ein vertrag abgeschlossen werden, demzufolge

der ca. 300 mitglieder starke verband pro mitglied und pro semester an die kasse des St.-N. 20 pf. zahlt, um für sämtliche aktive und inaktive mitglieder jeglichen nachweis gratis zu erhalten.

Wird schon durch diese regelmässige semestereinnahme von 60 m. die verwaltung weit eher als sonst in den stand gesetzt, nachdrücklich und stetig für die klienten des St.-N. zu wirken, so werden der kasse durch den kostenlosen abdruck aller listen in den *Neuphilologischen blättern* (Leipzig, A. Hoffmann) die teuern satzspesen der drucksachen erspart. Vielleicht ist die zeit nicht allzufern, wo auch andere vereine dem St.-N. in ähnlicher weise hilfreiche hand leisten. Ich meine den



Alten-herren-bund der Ak. neuph. vereine, die landes- oder provinzialverbände der neusprachlichen lehrer und — *last not least* — den Deutschen neuphilologenverband (D. N.-V.). Die unterstützung braucht nicht etwa immer in klingender münze zu bestehen. Es wäre ebenso wünschenswert, wenn sich kollegen fänden, welche als ständige korrespondenten, natürlich unentgeltlich, die geschäfte des St.-N. für ihre provinz übernahmen. Wenn sich „tausend fleissige hände regen, helfen sich im muntern bund“, dann wird unsre arbeit eine noch viel gesegnetere sein, als sie so schon ist.

Seit dem juli des verflossenen jahres hat sich der neuphilologische stellennachweis in ganz bedeutender weise weiter entwickelt. Hatte man in den ersten monaten seines bestehens das augenmerk hauptsächlich darauf gerichtet, sein bestehen in den kreisen der neuphilologenschaft bekannt zu machen, so kam es im letzten jahr darauf an, ihn den kreisen vorzustellen, die der hilfe neusprachlicher lehrer bedürfen. Daher wurden vornehmlich die privatinstitute Deutschlands und die direktoren der deutschösterreichischen öffentlichen und privatschulen mit den statuten und der bewerberliste bedacht. Um die deutschen lehrer und lehrerinnen im auslande unterzubringen, sind an die direktoren der *lycées, collèges, écoles normales, écoles professionnelles, écoles libres* und *secondary schools* briefe desselben inhalts versandt worden. Für die ziemlich grosse zahl ausländischer bewerber, die nur ein *ferienengagement* wünschten, wurde ein gedruckter brief und die bewerberliste an die ca. 1100 kur- und brunnendirektionen Deutschlands und Deutschösterreichs versandt, um die bewerber als gesellschafter der badegäste, als lehrer und begleiter für deren kinder unterzubringen. Mehrere badedirektionen bezeichneten diese anregung als einen fruchtbaren gedanken, der sich allerdings erst bahn brechen müsse, und versprachen die lebhafteste unterstützung. Es ist dem verwalter aber durchaus nicht möglich, wie man gewünscht hat, durch eingesandt-artikel an die badezeitungen das publikum auf den St.-N. aufmerksam zu machen. Wollten sich da nicht die herren *fachkollegen in badeorten* der kleinen mühe unterziehen, unterstützt durch ihre persönlichen beziehungen zu den brunnenverwaltungen, dem verwalter durch derartige artikel namentlich während der badesaison (juni, juli und august) das amt wesentlich zu erleichtern?

Ferner hat der verwalter noch eine bitte denjenigen herren kollegen vorzutragen, welche für sich einen vertreter auf die zeit ihres auslandsurlaubes suchen. Bisher haben sich die herren in dieser an gelegenheit immer an herrn prof. Hartmann-Leipzig gewandt. Doch auch die beschaffung von neusprachlichen vertretern ist nach des St.-N. Zu diesem irrtum mag vielleicht der titel anlass gegeben haben. Daher sei an dieser stelle ausdrücklich hervorgehoben, dass die verwaltung des St.-N. den deutschen neuphilologen nicht bloss stellen im auslande, sondern auch im inlande zu vermitteln sich bemüht.

Sehr grosser beliebtheit und einer regen nachfrage erfreut sich auch der vom S. N.-V. eingerichtete *Internationale pensionsnachweis* (I. P.-N.), der jetzt zwei frühere einrichtungen in sich aufgenommen hat, nämlich den wohnungsnachweis des S. N.-V. und den von prof. dr. Scheffler-Dresden geleiteten pensionsnachweis des D. N.-V., der seine listen in den *N. Spr.* zu veröffentlichen pflegte. Die am 1. oktober neu erschienene liste des I. P.-N. enthält 40 deutsche, 15 französische, 4 englische und 3 schweizer pensionsadressen. Möchten die herren kollegen doch auch diese einrichtung freundlichst dadurch unterstützen, dass sie die inhaber empfehlenswerter pensionen einladen, sich in die liste des I. P.-N. eintragen zu lassen. Namentlich hat sich der mangel an englischen adressen im vergangenen sommer sehr empfindlich fühlbar gemacht.

Die *sitzungsberichte* der beiden kartellvereinigungen wurden satzungsgemäss den mitgliedern übersandt.

Die *Dresdener gesellschaft für neuere philologie*, der älteste verein von vertretern unseres faches im königreich Sachsen, hat auch im verflossenen geschäftsjahre reges streben bekundet und den mitgliedern durch mannigfache vorträge und diskussionen reiche anregung geboten. Die mitgliederzahl belief sich im oktober 1900 auf 60. Von den einzelnen darbietungen sei im anschluss an den früheren bericht noch erwähnt, dass am 1. september 1899 herr prof. Jouffret aus Marseille einen nach inhalt und form gleich vollendeten vortrag hielt über das thema: *La littérature du midi: Mistral et les Félibres*. Im neuen vereinsjahre sprach zunächst obl. Fleischer über seinen studienaufenthalt in Paris und Grenoble. Der vorsitzende dr. Lüder berichtete über die 45. versammlung deutscher philologen und schulmänner, an der er anfang oktober als delegirter des S. N.-V. teilgenommen hatte. Auf grund eigener beobachtungen besprach obl. Elle-Meissen die im herbst 1899 in Paris veranstalteten ferienkurse der *Alliance française*. Im anschluss an seinen früher gehaltenen vortrag über den *vers libre* behandelte herr Achaume als gast in französischer sprache einige modernste vertreter derselben richtung, wie Gustave Kahn, Henri de Régnier und Emile Verhaeren. Prof. Scheffler erläuterte die von ihm gefertigten modelle einer *ruelle* und des theaters von Molière, die er als neue anschauungsmittel zur belebung des unterrichts empfahl. Dr. Konrad Meier unterzog die für den schulgebrauch vorhandenen drei bearbeitungen von Sandeaus *Mademoiselle de la Seiglière* einer kritischen vergleichung und wies die besonderen vorzüge der von prof. Hartmann für den Stolteschen verlag gelieferten ausgabe nach. Die feier des 22jährigen bestehens der gesellschaft bot einen vortrag des universitätsprofessors a. d. Vollmöller über Kristian von Troyes' werke in der neuen ausgabe von Wendelin Förster. In einer späteren sitzung führte dr. Kurt Schladebach durch eine besprechung von A. Daudets hinterlassenem sammelwerke *Notes sur la vie* in des dichters geistige arbeits-



stätte ein, worauf dr. Lüder die neueste biographie Thackerays (*The Life of William Makepeace Thackeray*, by Lewis Melville, London 1899) einer eingehenden beurteilung unterzog. Der obersächsische dialekt und sein verhältnis zum sprachunterricht wurde von dr. Zschalig in einem vortrage über „Unsere volksmundart im unterricht“ gründlich erörtert. Eine anregende *causerie littéraire* bot der stellvertretende vorsitzende dr. Reum durch seine behandlung des themas *Napoléon II en histoire et en poésie*. In der septembersitzung, der letzten des laufenden geschäftsjahres, gab prof. Paul Schumann fesselnde erinnerungen an seinen pariser aufenthalt während der weltausstellung und besprach sodann die verordnung des französischen kultusministeriums vom 31. juli d. j. über vereinfachung des unterrichts in französischer grammatik. Die bedeutung der von der französischen unterrichtsverwaltung verordneten reform wurde allgemein anerkannt; in diesem sinne gelangte der verein nach längerer besprechung zu der folgenden resolution:

„Die dresdener gesellschaft für neuere philologie bezeichnet es als wünschenswert, dass die verordnung des französischen unterrichtsministeriums vom 31. juli 1900 über die vereinfachung des unterrichts in französischer grammatik auch auf den deutschen schulen berücksichtigt werde.“

Über die thätigkeit des Leipziger vereins für neuere philologie berichtet der I. schriftführer, dr. Gasmeyer, wie folgt:

Das vereinsleben des verflossenen jahres ist entschieden als durchaus erfreulich zu bezeichnen, denn die vorbereitungsarbeiten für den deutschen neuphilologentag beschäftigten die vereinsmitglieder nicht nur in den üblichen allmonatlich stattfindenden sitzungsabenden, sondern führten sie oft zu den verschiedensten ausschusssitzungen zusammen. Trotz der gesteigerten anforderungen, die aus diesem anlass an die mitglieder herantraten, ist das wissenschaftliche leben doch keineswegs beeinträchtigt worden; im gegenteil es sind beinahe noch einmal soviel vorträge als im vorjahr gehalten worden. Aus dem geschäftsjahr 1898/99 ist noch über eine ausserordentliche sitzung zu berichten, in der M. M. Jouffret-Marseille den verein durch einen in französischer sprache gehaltenen vortrag über Victor Hugo erfreute; ihm vorangegangen war die erste von prof. Hartmann veranstaltete rezitation vor lehrern und schülern der höheren schulen Leipzigs, die dem fremdsprachlichen leben in den schulen einen neuen impuls gegeben hat. Die im verflossenen geschäftsjahr gebotenen vorträge waren sehr mannigfaltig. Dr. Leitsmann berichtete eingehend über seinen aufenthalt in England, Schottland und Frankreich, prof. Wülker gab einen überblick über die entwicklung der neueren philologie in Leipzig und die aufgaben, die noch zu lösen sind. Direktor dr. Wychgram sprach über seinen aufenthalt im Dauphiné und besonders in Grenoble und charakterisierte an einem anderen abend

folgende werke: Malapert, *Aux jeunes gens*; Ed. Brette, *La France au milieu du 18<sup>e</sup> siècle d'après le journal du Marquis d'Argenson*; Clew's *Educational Legislation and Administration of the Colonial Governments*; Jost, *Annuaire de l'enseignement primaire*; Marion, *L'Education dans l'Université*; Paul Bourget, *Œuvres complètes I*. In der dezembersitzung widmete prof. Wülker dem im august 1899 verstorbenen prof. Kölbing-Breslau einen nachruf, in dem er die verdienste dieses hervorragenden gelehrten feierte. Prof. Knauer besprach den 3. band von Toblers *Vermischten beiträgen zur französischen grammatik*, und prof. Hartmann berichtete über seine im auftrage des deutschen vorstandes nach Paris unternommene reise behufs verhandlungen mit den französischen verlegern, die für die französische ausstellung des deutschen neuphilologentages zu pfingsten 1900 von entscheidendem erfolg gewesen ist, die aber für Leipzig und den leipziger verein besondere bedeutung hatte, weil die ausstellung dauernd daselbst verbleibt und hoffentlich durch eine unterstützung der städtischen behörden fortgeführt und weiter ausgebaut werden kann. Weiter besprach prof. Wülker in einem vortrag die Shakespearbilder und gab in einem bericht über die feier von dr. Furnivalls 75jährigem geburtstag eine ausführliche würdigung der lebensarbeit dieses hochverdienten greisen gelehrten. Ferner sprach dr. Gasmeyer über die baulichen veränderungen der stadt Paris unter dem dritten kaiserreich und dr. Dittrich über die psychologische theorie der wortbildung. Einer mühevollen arbeit unterzog sich schliesslich herr prof. Hartmann; er verfasste im auftrage des vorstandes die chronik des vereins, die den mitgliedern des D. N.-V. dargebracht worden ist. Die bei dieser veranlassung neugedruckten satzungen sind vom verein revidirt worden.

Der Chemnitzer verein für neuere philologie hielt in seinem zweiten vereinsjahre 1899/1900 sechs sitzungen ab. In denselben sprachen herr prof. dr. Fehse über Chateaubriand, herr dr. Gäbler über Versailles, fräulein Lepotier über Legouvé, *L'Art de la Lecture*, herr dr. Hörnig über Charles Dickens, herr dr. Steinbach über Rostands *Cyrano de Bergerac*, fräulein Murray über *Higher female education in England*. Im anschluss an diese vorträge wurden von den herren Forest, Levison, Felkin und den damen fräulein Reymond und Murray entsprechende rezitationen in ihrer muttersprache geboten. Die sitzungsberichte wurden im *Chemnitzer Tageblatt* veröffentlicht. Die mitgliederzahl beträgt 45, die sitzungen waren durchschnittlich von 20 mitgliedern besucht.

Auch in Freiberg besteht seit über einem jahre eine neuphilologische vereinigung. Als vorsitzender amtirt prof. Kallenberg, als dessen stellvertreter obl. Gündel, der zugleich schriftführer ist. Wenn diese ortsgruppe, die gegenwärtig aus 12 mitgliedern besteht, die bezeichnung eines „vereins“ bescheiden ablehnt, so haben doch die Freiburger kollegen durch die thatsache ihres zusammenschlusses den



fachgenossen anderer provinzialstädte ein nachahmenswertes beispiel gegeben. Das erfreuliche ergebnis der in Freiberg anfang oktober 1900 von herrn dr. Bornecque gebotenen französischen rezitation ist den bemühungen der ortsgruppe und besonders ihres schriftführers wesentlich zu danken.

Erneut weist der vorstand auf die in § 6 der verbandsstatuten empfohlene bildung von ortsgruppen hin, besonders auch im interesse einer möglichst erleichterten geschäftsführung; vor allem aber ersucht er die herren mitglieder bei versetzungen, ernennungen und auszeichnungen dem 1. schriftführer mitteilung zugehen zu lassen, damit die angaben des mitgliederverzeichnisses zuverlässig bleiben und den ohnehin schwer belasteten mitgliedern des vorstandes nicht unnötige mehrarbeit erwächst.

Auf antrag seines beisitzers, prof. Wülker-Leipzig, hatte der vorstand beschlossen, dem um die anglizistik hochverdienten, greisen gelehrten Frederick James Furnivall aus anlass seines 75. geburstages durch übersendung einer glückwunschadresse eine besondere ehrung zu bereiten. Die von dem 1. vorsitzenden und dem 1. schriftführer unterzeichnete adresse hatte den wortlaut:

„Herrn Frederick James Furnivall, dem ausgezeichneten gelehrten, dem hervorragenden kenner der englischen geschichte, sprache und litteratur, dem begründer der *Early English Text Society* und anderer gelehrter gesellschaften, der durch die herausgabe alt-ehrwürdiger texte die englische philologie wesentlich gefördert, um das vertiefte verständnis der werke eines Chaucer, Shakespeare, Shelley und Browning sich unvergängliche verdienste erworben und die leistungen gleichstrebender forscher des auslands allezeit mit wohlwollender teilnahme verfolgt hat, bringt der Sächsische neuphilologenverband mit der versicherung aufrichtiger hochschätzung und verehrung zur jubelfeier seines 75. geburstages die herzlichsten glück- und segenswünsche dar. Der vorstand des Sächsischen neuphilologenverbandes. Dresden, im januar 1900.“

Das von der leipziger verlagsfirma J. J. Weber vornehm und geschmackvoll ausgestattete ehrendiplom wurde dem jubilar rechtzeitig übermittelt und fand eine sehr freundliche aufnahme, was aus dem folgenden, an den vorsitzenden gerichteten dankeschreiben vom 16. februar 1900 hervorgeht:

*My dear Sir, I am greatly obliged to you for the most kind address of the Saxon Modern Philologists' Union on my 75<sup>th</sup> birthday. It is most cheering to me to know that the little work I have been able to do in a merely amateur way, has found approval by a learned body like your Philologists' Union. The Dresden scholars are represented to me by my friend Prof. Schmitz, whose edition of Lydgate's TEMPLE OF GLASS for our Early English Text Society I look on as a model of scholarship and research, a work of thoroughness that does credit to him*

and the German training, a work in presence of which my poor editing hides its head. The recognition of me, therefore, by the Dresden scholars is especially gratifying to me, and I thank them heartily for it. That Germans and Englishmen may always work together, and with Americans, for the advancement of Learning and Right, is the earnest desire of yours most truly F. J. Furnivall.

Zum ersten male konnte im verflossenen jahre auch der grundstock für auslandsreisen bestimmungsgemässe verwendung finden. Es war wünschenswert, dass auf dem anlässlich der weltausstellung anberaumten *Congrès international de l'Enseignement des Langues vivantes* (24.—28. juli) auch der S. N.-V. vertreten war. Der vorstand ordnete daher die herren prof. dr. Hartmann und obl. dr. Gassmeyer dazu ab. Nach dem berichte prof. Hartmanns hat die versammlung reiche gelegenheit geboten, mit fachgenossen der verschiedenen länder persönliche fühlung zu nehmen, und unser berichterstatter ist sehr geneigt, gerade darin einen hauptgewinn der pariser tagung zu erblicken. Von interesse waren auch die praktischen lehrproben, die am 25. juli im kongresspalaste vor einem zahlreichen publikum abgehalten wurden, und bei denen prof. Schweitzer und prof. Laudenbach die direkte methode im deutschen unterricht vorführten, worauf zwei vertreter der Berlitzmethode und ein vertreter der Gouinmethode ihr verfahren an lebendigem schülermaterial praktisch darlegten. Auf wunsch hielt bei dieser gelegenheit auch prof. Hartmann mit sekundanern des *Lycée Saint Louis* eine kleine deutsche lektion ab.

Als eine besonders gelungene veranstaltung zu ehren der kongress- teilnehmer bezeichnet unser berichterstatter die am 26. juli im *Hôtel des Sociétés savantes* von der rühmlich bekannten *Société pour la Propagation des langues étrangères en France* gebotene *Représentation polyglotte*, bei der namentlich das deutsche eine wichtige rolle spielte.

Auch an dem *Congrès international de l'Enseignement secondaire*, der vom 30. juli bis 6. august in der Sorbonne stattfand, hat prof. Hartmann teilgenommen und dabei in der sitzung vom 3. august, in welcher der internationale schülerbriefwechsel zur beratung stand, folgende *resolution* zu einstimmiger annahme gebracht:

*Considérant que la Correspondance interscolaire internationale, entreprise dans les conditions qui ont été reconnues nécessaires par une expérience de plus de trois ans, constitue un auxiliaire précieux non seulement au point de vue de l'apprentissage des langues vivantes, mais aussi au point de vue de la culture générale de l'esprit et à celui des relations internationales, le Congrès international de l'Enseignement secondaire insiste auprès de toutes les autorités scolaires pour qu'elles encouragent, par tous les moyens, le développement ultérieur de la Correspondance interscolaire internationale.*

Der berichterstatter hebt noch besonders hervor, dass bei den langen verhandlungen über den gegenstand von keiner seite her irgend welcher angriff auf die einrichtung des schülerbriefwechsels versucht



wurde, dass vielmehr die vorteile der einrichtung allseits anerkennung fanden. Die verhandlung verdiene umsomehr beachtung, als die zusammensetzung dieses kongresses nicht einen neuphilologischen, sondern einen allgemein pädagogischen charakter hatte, dass somit hier zum ersten male eine allgemein pädagogische versammlung für den schülerbriefwechsel eingetreten sei.

So bietet im verflossenen jahre der S. N.-V. das bild einer zwar ruhigen, aber gedeihlichen weiterentwicklung. Von besonderem interesse ist die im laufenden jahre wiederholte rezitation von proben aus französischen meisterwerken, eine einrichtung, durch die sich herr prof. Hartmann ein erneutes verdienst um die hebung des neusprachlichen unterrichtes in Deutschland erworben hat. Ein markstein in der geschichte des S. N.-V. wird das verflossene jahr aber deshalb sein, weil durch die tagung des Allgemeinen deutschen verbandes in Leipzig eine straffere organisation der neuphilologen Deutschlands geschaffen und die einzelnen landesverbände und vereine eng mit dem D. N.-V. zusammengeschlossen worden sind. Mögen sich in reichem masse die daran geknüpften hoffnungen erfüllen, dass in der gegenseitigen anregung und lebhaft gepflogenen wechselbeziehungen für die verschiedenen körperschaften ein ansporn zu ernster, fördernder arbeit liege für den weiteren ausbau der neusprachlichen disziplinen, für die mitarbeit an wichtigen aufgaben, praktischen und wissenschaftlichen, die der neueren philologie erwachsen, wenn sie sich die ihr gebührende bedeutung und stellung im gesamtorganismus sichern will.

Dies wird nur dann möglich sein, wenn in den einzelnen der rechte geist der hingabe für die sache lebendig ist, wenn der einzelne durch rege mitarbeit an den ernsten aufgaben seines berufes dem ganzen zu dienen bestrebt ist, auch dadurch, dass er in nachwachsenden geschlechtern die teilnahme und ein reges interesse für die neueren sprachen erweckt und geeignete junge leute bei der wahl ihres berufes auf die laufbahnen hinweist, die das studium der neueren philologie ihnen eröffnet.

*Dresden.*

KONRAD MEIER.

#### RHEINISCHER NEUPHILOLOGENTAG IN KÖLN

am 20. oktober 1900.

Am 20. oktober 1900 fand in Köln auf einladung des dortigen neuphilologischen vereins eine allgemeine versammlung der neuphilologen der Rheinprovinz statt, in der die gründung eines rheinischen neuphilologenverbandes einstimmig beschlossen wurde. Diese thatsache erscheint von solcher wichtigkeit, nicht nur für die engere provinz, sondern vielleicht auch für andere provinzen, wo ähnliche bestrebungen vorhanden sind, dass eine kurze darstellung der geschichte

dieser gründung von allgemeinerem interesse sein dürfte. Der ursprüngliche anlass lag in dem von den neusprachlern empfundenen bedürfnis eines festeren korporativen zusammenschlusses, einem bedürfnis, das infolge mannigfacher umstände gerade in den Rheinlanden lebhafter empfunden wird als anderswo. Den besonderen anstoss gab der diesjährige Allgemeine neuphilologentag in Leipzig. Unter den änderungen der satzungen des Deutschen neuphilologenverbandes, die hier beschlossen wurden, ist die wichtigste die in § 6 ausgesprochene organische angliederung der neuphilologischen einzelvereine an den D. N.-V. Die erspriesslichen wirkungen dieser nach längerer erörterung erzielten abänderung werden immer mehr zu tage treten. Erst durch diese abänderung hat die in § 2b der satzungen als aufgabe des D. N.-V. hingestellte gründung von vereinen, die wieder untereinander in verbindung treten und die vereinzelt wohnenden neuphilologen und freunde der neueren sprachen an sich schliessen, eine feste grundlage und aussicht auf verwirklichung gefunden.

Bei den mitgliedern des kölnner vereins hatte schon längere zeit der wunsch bestanden, einen engeren zusammenschluss der neusprachler der provinz herbeizuführen. Auch war dieser wunsch mehrfach der gegenstand der aussprache mit auswärtigen fachgenossen gewesen. Daher fand der vorschlag, den der als vertreter nach Leipzig entsandte vorsitzende des vereins, obl. Haack, in der sitzung vom 28. juni d. j. im anschluss an seinen bericht über die dortigen verhandlungen und veranstaltungen machte: der verein möge nach einholung der genehmigung des vorstandes des D. N.-V. die französische abteilung der leipziger neuphilologischen ausstellung auf seine kosten und gefahr nach Köln kommen lassen und zu dieser ausstellung sämtliche kollegen der provinz einladen, um bei der gelegenheit einen provinzialverband ins leben zu rufen, ungeteilten beifall. Eine sofort in umlauf gesetzte liste ergab so viele freiwillige beiträge, dass die deckung der kosten des unternehmens gesichert erschien.

Der vorstand des D. N.-V., an der spitze geheimrat univ.-prof. dr. Wülker, ging mit grossem entgegenkommen auf den wunsch ein. Ihm, sowie auch prof. dr. Hartmann in Leipzig und dem verbandsbibliothekar prof. dr. Wilke sei an dieser stelle nochmals herzlicher dank gesagt für ihre mühwaltung. Sodann wurde mit prof. Hartmann vereinbart, dass dr. Bornecque aus Lille auf seiner rezitationsreise durch Deutschland am 20. oktober nach Köln kommen sollte. Schliesslich gelang es dem vereinsvorsitzenden während seines aufenthaltes in Paris, herrn Zünd-Burguet, den assistenten des abbé Rousselot, zu einem zwölfzügigen mit praktischen übungen<sup>1</sup> verbundenen zyklus von vorträgen über französische aussprache und ausserdem zu einem all-

<sup>1</sup> Über diese vortragsreihe wird ein besonderer bericht in den *N. Spr.* erscheinen.



gemeinen vortrag über experimentalphonetik für den 20. oktober in Köln zu gewinnen. So konnte anfangs oktober ein einladungsschreiben an die direktoren und fachgenossen aller höhern schulen der provinz gesandt werden mit folgendem programm:

2 $\frac{1}{2}$  uhr nachmittags in der aula des kgl. gymnasiums an Marzellen:  
*Les Principes et les Appareils de la Phonétique expérimentale, Conférence avec Démonstrations faite par M. Zünd-Burguet, attaché au Laboratoire de Phonétique au Collège de France, Paris.*

3 $\frac{1}{2}$  uhr ebenda: Erläuternder vortrag des obl. dr. Müller über die in der aula untergebrachte französische bücheraussstellung und gemeinsame besichtigung.

5 uhr ebenda: Gemeinsame beratung über die gründung eines neuphilologischen provinzialverbandes.

6 $\frac{1}{2}$  uhr in der philharmonie: *Rezitation französischer texte* durch dr. Bornecque aus Paris, *maître de conférences à l'université de Lille.*

Auf die einladung zu den veranstaltungen hin hatte das provinzialschulkollegium in Koblenz durch besondere verfügung die direktoren aller höheren lehranstalten ermächtigt, die mit dem neusprachlichen unterricht betrauten lehrer, sofern sie darum nachsuchten, für die von dem verein getroffenen veranstaltungen am morgen des 20. oktober so früh zu beurlauben, dass sie nachmittags 2 $\frac{1}{2}$  uhr in der aula des Marzellengymnasiums anwesend sein könnten und ausserdem mit der teilnahme an diesen veranstaltungen den provinziatschulrat dr. Buschmann beauftragt.

Zu der festgesetzten zeit fanden sich annähernd 200 lehrer und freunde der neueren sprachen, direktoren höherer lehranstalten und provinziatschulrat Buschmann ein. Nachdem der vorsitzende des vereins die erschienenen begrüsst und den gästen sowie dem direktor des Marzellengymnasiums, dr. Milz, und dem schulkollegium für das den veranstaltungen erwiesene wohlwollen gedankt hatte, übermittelte prov.-schulrat Buschmann die grüsse des präsidenden des kollegiums, oberpräsidenden Nasse, und bezeichnete als dem schulkollegium besonders erfreulich den umstand, dass die neusprachler aus ihrer eigenen mitte heraus die dankenswerte anregung gegeben hätten zu einer tagung, die in ihren folgen allen höheren schulen der provinz ohne ausnahme zu gute kommen werde.

Darauf erteilte der vorsitzende das wort herrn Zünd-Burguet, der vom 8.—20. oktober im physikalischen hörsaal der kölners realschule den vorhin erwähnten, von 85 teilnehmern (neuphilologen, mittelschullehrern und -lehrerinnen) besuchten, mit übungen verbundenen zyklus von vorlesungen über französische aussprache abgehalten hatte. In einem anderthalbstündigen vortrag sprach er über *Das prinzip und die apparate der experimental-phonetik*. Er führte aus, die e.-ph. erhebe den gegründeten anspruch, exakte physiologische wissenschaft zu sein. Sie stehe zwar noch in den anfängen der entwicklung, habe aber der

erforschung der sprache als eines psycho-physiologischen phänomens bereits bestimmte, unwiderlegliche ergebnisse geliefert und vor allem den nachweis erbracht, dass durch die blossen sinne die thätigkeit der sprachorgane nicht hinreichend genau bestimmt und fixirt werden könne. Auf die forschungen von gelehrten wie Hermann, Pipping, Jackson, Marey u. a. gestützt, sowie unter benutzung und weiterer vervollkommnung der von ihnen erfundenen apparate habe abbé Rousselot zuerst seine heimatliche, dann die pariser mundart in einzelnen vertretern und vertreterinnen zum gegenstand experimental-phonetischer untersuchungen gemacht. Nach einigen bemerkungen über die lautbildung und die dabei thätigen sprachwerkzeuge, wobei der vortragende darauf hinwies, dass man früher vielfach für die erzeugung der vokale die mitwirkung der lippen auf kosten der thätigkeit der zunge überschätzt habe, erläuterte und zeigte er in ihrer verwendung die beiden wesentlichsten wissenschaftlichen apparate der e-ph., den künstlichen gaumen und den registrirapparat. Er führte praktisch vor, wie auch die atmung experimentell untersucht werden könne und betonte, welche bedeutende rolle die richtige atmung bei der thätigkeit des sprechens spiele: wer nicht richtig atme, könne nicht sprechen, ohne sich und die zuhörer zu ermüden. Von den mehr praktischen zwecken dienenden instrumenten führte er u. a. den *cadran indicateur*, das *signal du larynx* und den *guide de la langue* vor. Sämtliche apparate sind bereits mehrfach ausführlich besprochen, so dass hier ein näheres eingehen unnötig erscheint. Durch die experimental-phonetische untersuchungsmethode seien der erforschung der sprachlaute der lebenden sprachen und mittelbar auch der behandlung der geschichtlichen entwicklung der laute neue bahnen geöffnet; gerade die historische lautlehre sei nur zu lange statt vom laut, vom buchstaben ausgegangen. Zum schluss wies der redner darauf hin, dass auch die medizinische wissenschaft mit der e-ph. zusammenwirke. In dem unter ärztlicher leitung stehenden institut für laryngologie und orthophonie würden die ergebnisse der e-ph. nutzbar gemacht bei der behandlung von kehlkopf- und lungenkranken, zur heilung von sprachfehlern bei rednern, sängern, schauspielern und vor allem im taubstummenunterricht. Der vortrag fand lebhaften, wohlverdienten beifall.

Darauf gab das vereinsmitglied obl. dr. Müller einen überblick über die im versammlungsraum untergebrachte *Ausstellung in Frankreich erschienener lehrmittel für den französischen unterricht*. Sie ist, wie im vorwort des leipziger katalogs gesagt wird, nicht nur eine französische realienausstellung, sondern führt zugleich eine litteratur vor, die bisher in Deutschland wenig beachtung gefunden hat, namentlich die für den muttersprachlichen und fremdsprachlichen unterricht, für geschichte und geographie Frankreichs, für bürgerkunde und morallehre, sowie vertreter der in Frankreich seit etwa 20 jahren reich entwickelten pädagogischen litteratur. Die schulbücher tragen zwar zum



guten teil das stigma der zentralisation und schematisierung des französischen unterrichtswesens an sich, bieten aber gleichwohl dem fachmann eine fülle von anregung und belehrung. Es wäre sicher nutzenbringend, wenn derartige sammlungen, wie sie in Hamburg und Leipzig vorhanden sind, auch in anderen städten, vielleicht in jeder provinz, angelegt und immer neu ergänzt würden. Der wirkliche nutzen ist gering, wenn eine solche sammlung, wie im vorliegenden fall, den interessenten nur auf wenige tage zur verfügung steht.

Um 5 uhr folgte die beratung über den hauptpunkt der tagesordnung, die gründung eines alljährlich einmal tagenden *Rheinischen neuphilologenverbandes*. Nach einigen einleitenden bemerkungen richtete der vorsitzende an die versammlung die frage, ob man überhaupt zur gründung eines besonderen verbandes schreiten solle. Direktor Milz regte an, die zu erstrebenden ziele innerhalb der in Köln tagenden sog. osterdienstagversammlung rheinischer schulmänner zu verwirklichen. Die notwendigkeit eines besonderen verbandes zur förderung der gemeinsamen interessen wurde jedoch einstimmig von der versammlung anerkannt. Dabei sprach man zugleich die hoffnung aus, der verband werde fördernd wirken auf eine regere teilnahme der neusprachler an der allgemeinen osterversammlung, wie andererseits auch eine beteiligung der für die neuere philologie sich interessierenden altsprachler an den verbandsverhandlungen erwünscht sei. Die weiteren erörterungen drehten sich hauptsächlich um die frage, ob man eine straffe oder eine lose vereinigung schaffen solle. Hierzu wurde kein förmlicher beschluss gefasst. Man überliess die beratung darüber einem ausschuss von neuphilologen, der seine vorschläge im frühjahr 1901 dem verbandstage unterbreiten wird. Indes trat deutlich zu tage, dass die überwiegende zahl der anwesenden einer festen organisation den vorzug gab. Unter fördernder beteiligung des prov.-schulrats Buschmann erwählte die versammlung Köln als verbandsvorort, als mitglieder des vorberatenden ausschusses dir. Masberg-Düsseldorf, prof. Schmitz II-Aachen, Kaphengst-Elberfeld, Mehlkopf-Duisburg und dir. Vogels-Köln.

Nunmehr begaben sich die teilnehmer zu der in der Philharmonie vor einer dicht gedrängten zuhörerschaft von schülern höherer lehranstalten stattfindenden *rezitation* des dr. Bornecque, der in künstlerisch vollendeter weise unter reichem beifall meisterwerke aus den verschiedenen dichtungsgattungen der französischen litteratur vortrug. Es berührte besonders wohlthuend, dass der vortragende frei von jeglicher theatralischen übertreibung die dichtungen in der weise vorführte, wie sie etwa ein französischer kollege seinen schülern vortragen würde.

Am abend vereinigten sich die neuphilologen zu einem festkommers, bei dem der prov.-schulrat Buschmann auf den neu gegründeten verband redete und die beiden franzosen, sowie dir. Vogels

in französischen ansprachen der allgemeinen freudigen stimmung ausdrück gaben.

Der kölnner neuphilologische verein darf, dank vor allem den rastlosen bemühhungen seines vorsitzenden, auf das gelingen der veranstaltungen, besonders aber auf das von ihm lange erstrebte und nun erreichte ziel eines festeren zusammenschlusses der rheinischen neusprachler zu einem provinzialverband mit berechtigter befriedigung zurückblicken. Es ist kein zweifel, dass bei der nächsten allgemeinen versammlung die endgültige organisation auf grund der vorschläge des ausschusses schnell geschaffen ist, und dass die bestrebungen des vereins, in ihrer weiterentwicklung, für die provinz und die neuphilologische sache von dauerndem nutzen sein werden.

Köln.

O. F. SCHMIDT.

## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN BELGIQUE.

### I. LA BELGIQUE ET LE «MOUVEMENT RÉFORMATEUR» DE 1888 À 1900.

L'ouvrage si utile, *Die neusprachliche reformliteratur von 1894 bis 1899*, que vient de publier Hermann Breymann ne signale aucune œuvre belge concernant le mouvement réformateur dans l'enseignement des langues vivantes. Certains lecteurs de l'estimable revue *Die Neueren Sprachen* auront peut-être conclu de ce fait que la Belgique continuait à marcher dans l'ornière des vieux errements, sans se soucier nullement du vent de réforme qui souffle si intense sur l'Allemagne. Qu'ils se détrompent! La «bourrasque bienfaisante» a passé le Rhin et nous a secoués et même fortement secoués. *La méthode directe basée sur l'intuition vient, en effet, d'être recommandée officiellement par une circulaire adressée aux préfets des Athénées royaux.*

Voici, textuellement, ce document d'une importance capitale qui marquera un grand tournant dans l'histoire de la pédagogie des langues vivantes en Belgique:

#### MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR ET DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE BELGIQUE.

Monsieur le Préfet,

J'ai l'honneur de vous faire parvenir deux exemplaires d'un imprimé contenant un *exposé succinct et précis des principes qui constituent la méthode directe prescrite pour le premier enseignement des langues vivantes.*

Bien que cet exposé ait été rédigé spécialement en vue de l'enseignement de la 2<sup>d</sup>e langue obligatoire dans les sections préparatoires des écoles moyennes de l'État, les indications données sont applicables dans n'importe quelle classe pour l'étude des premiers éléments des langues vivantes, qui doivent en toutes circonstances s'apprendre d'une façon intuitive et pratique.



Veillez, Monsieur le Préfet, communiquer ce résumé aux professeurs de votre Athénée qui ont intérêt à le connaître et y appeler spécialement leur attention.

Bruxelles, année scolaire 1900.

Le Ministre,  
J. de Trooz.

ENSEIGNEMENT DE LA SECONDE LANGUE OBLIGATOIRE DANS LES SECTIONS  
PRÉPARATOIRES DES ÉCOLES MOYENNES DE L'ÉTAT.

*Premier degré.*

1. — Aux termes du programme l'enseignement de la seconde langue est exclusivement oral pendant les deux premières années de la section préparatoire: il ne peut donc être question ni de lecture, ni d'écriture, ni de règles grammaticales pendant cette période.

2. — Cet enseignement préparatoire, qui a pour but la formation de l'oreille et des organes vocaux, s'inspirera du procédé que la mère a suivi instinctivement pour communiquer à son enfant l'usage non raisonné de la langue maternelle en tant que langue parlée, c'est-à-dire qu'il s'appuiera autant que possible sur l'intuition. (Matériel classique, tableaux Hölzel, etc.)

3. — Dès la première leçon le maître apprendra aux élèves non seulement les noms des objets qu'il leur a montrés, mais aussi les noms de certaines qualités se rapportant à ces objets, et il formera de petites phrases qui serviront de base à un exercice de conversation.

4. — L'intervention de la langue maternelle doit être évitée avec le plus grand soin; il ne faudra y recourir qu'à titre exceptionnel, soit pour vérifier au début, si les élèves ont compris la parole du maître, soit pour faire connaître des mots nouveaux que le procédé intuitif est impuissant à donner.

5. — Il faut donc que l'enfant, avant de passer au second degré, se soit assimilé dans la seconde langue à peu près toutes les notions qu'il possédait dans sa langue maternelle au moment de son entrée à l'école.

*Deuxième degré.*

1. — A partir de la 3<sup>e</sup> année les élèves apprennent à lire. Jusqu'ici l'oreille et les organes vocaux seuls ont été exercés; désormais les yeux le seront à leur tour. Les premiers exercices de lecture, sous peine d'être infructueux, se rattacheront étroitement à l'enseignement oral du premier degré; ils n'en seront que la reproduction sous une forme visible et serviront en même temps, comme dictées, à enseigner l'orthographe d'une façon pratique.

2. — Les morceaux de lecture qu'on abordera dans la suite, nécessiteront l'explication préalable d'un certain nombre de mots au point de vue de leur signification. Cette explication se fera presque toujours dans la langue même: la traduction de phrases ou de morceaux entiers dans la langue maternelle est absolument interdite et sera avantageusement remplacée par de nombreux exercices de langage.

En un mot, on suivra ici pour la seconde langue, la méthode employée au premier degré pour l'enseignement de la langue maternelle.

3. — L'étude ainsi entendue des morceaux de lecture fournira ample matière aux exercices par écrit, tels que les dictées et les petites rédactions, qui se feront en classe sous la direction du maître.

4. — Les premières connaissances grammaticales seront enseignées d'une manière exclusivement pratique; cependant il y aura lieu de fournir graduellement aux élèves le vocabulaire grammatical indispensable pour que les règles puissent dans la suite être apprises dans la langue qui fait l'objet de l'enseignement.

5. — Toute règle n'étant qu'une classification, il faut bien se garder de formuler une théorie avant que les faits grammaticaux à classer soient parfaitement connus.

#### *Troisième degré.*

1. — Désormais l'enseignement de la seconde langue, débarrassé des difficultés inhérentes au début, prendra une allure plus dégagée et deviendra de plus en plus parallèle à celui de la langue maternelle qu'il reproduira sous une forme abrégée: l'histoire et la géographie de Belgique ainsi que les sciences naturelles fourniront de nombreux sujets de leçons sous forme de lectures et d'entretiens familiers.

2. — Les notions grammaticales que les élèves ont acquises au deuxième degré, seront complétées et systématisées, et donneront lieu à de fréquents exercices d'application, tels que les dictées, les thèmes, les permutations de genre, de nombre, de personne, de temps et de mode.

#### *Considérations générales.*

1. — La connaissance d'une langue vivante s'acquiert par l'oreille (langue parlée) et par les yeux (langue écrite).

2. — Une certaine connaissance de la langue parlée doit servir de base à l'étude de la langue écrite, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère.

3. — Dans l'un et l'autre cas c'est l'intuition qui fournit les premiers matériaux du langage; cependant, lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère, le recours à la langue maternelle est parfois nécessaire.

4. — S'il est vrai que sans autre moyen que l'intuition la mère a su communiquer à son enfant quelques centaines de mots dont la connaissance suffit pour servir de base à tout l'enseignement, il paraît incontestable qu'en appliquant le procédé maternel à l'étude de la seconde langue pendant les deux premières années de la section préparatoire, on pourra obtenir à peu près les mêmes résultats et jeter des fondements assez solides pour que l'édifice de la langue étrangère puisse s'élever désormais sans le secours de la langue maternelle.

5. — L'enseignement grammatical, qui n'est que la classification des faits connus par la pratique, sera donc la conclusion et non la base de l'étude linguistique.



6. — La version est un exercice qui dépasse les forces des jeunes élèves, puisqu'elle les oblige à comparer deux idiomes dont ils ne possèdent qu'une connaissance imparfaite; de plus elle est une entrave à leurs progrès dans la seconde langue, dans laquelle ils doivent apprendre à penser; car elle tend constamment à les ramener dans leur langue maternelle et occasionne, en outre, une perte de temps considérable. A ce double point de vue elle doit être proscrite du programme de l'enseignement primaire, mais elle trouvera sa place dans la section moyenne où elle pourra remplacer de temps à autre la rédaction et fournir l'occasion d'étudier les idiotismes qui caractérisent les deux langues comparées.

7. — Quant au thème, il a son utilité quand il s'agit de vérifier les connaissances grammaticales des élèves: c'est un des exercices d'application à faire par écrit, mais il ne faut pas en abuser.

\* \* \*

Les idées nettes et précises émises dans cette circulaire ministérielle prouvent jusqu'à l'évidence que les autorités qui président en Belgique aux destinées de l'enseignement des langues vivantes dans les Athénées royaux et les écoles moyennes sont gagnées à la cause de la *neuer richtung*. A noter aussi que la méthode directe basée sur l'intuition avait déjà été «imposée d'office» aux écoles primaires et aux écoles normales officielles par M. Schollaert, alors Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique, dans une circulaire datée du 31 juillet 1899.

Je suis heureux, d'autre part, de constater que l'enseignement libre semble avoir pris à cœur de ne pas se laisser distancer par l'enseignement officiel. C'est ainsi que dans tous les collèges épiscopaux du diocèse de Bruges a été introduite la *Méthode Carré*, modifiée d'après les indications de l'inspecteur diocésain, M. le Chanoine Rommel, un propagandiste aussi éclairé que convaincu des idées nouvelles. M. le Chanoine Wouters, le distingué inspecteur des collèges épiscopaux du diocèse de Malines, est un partisan non moins enthousiaste de la méthode directe (*anschauungsmethode* et *lesebuchmethode*). «Je suis tellement convaincu de l'excellence de la méthode directe, m'écrivait-il dernièrement, que j'ai commencé par la recommander chaudement à nos professeurs; j'ai envoyé votre excellente brochure *La méthode intuitive dans l'enseignement des langues vivantes. II, Avantages de la méthode* aux principaux établissements, en ajoutant formellement que je partageais tout à fait les vues de l'auteur; et cette année-ci — à l'occasion de mes inspections — je ferai tout ce qui est en mon pouvoir pour que disparaisse la méthode formaliste, surannée, ennuyeuse, consistant dans l'application mécanique des règles de la grammaire à des thèmes et des versions . . . » Dans le diocèse de Tournai, un nouvel inspecteur, M. le Chanoine Krekelberg, vient d'être nommé spécialement pour l'enseignement des langues vivantes. Le premier soin de M. Krekel-

berg — *the right man in the right place* — a été de recommander la nouvelle méthode par circulaire à tous les professeurs soumis à sa juridiction.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Voici d'ailleurs le document en question:

Monsieur le Directeur,

Conformément au désir exprimé par Monseigneur en ce qui concerne l'étude des langues vivantes, je vous prie de recommander à Messieurs les Professeurs de se servir le plus possible, pendant le 1<sup>er</sup> trimestre, de l'enseignement par intuition et de réduire l'emploi de la langue maternelle au minimum. Il s'agit, en effet, de se rapprocher, autant qu'on peut le faire, des conditions avantageuses que présente le séjour à l'étranger, c'est-à-dire d'habituer l'oreille aux sons étrangers et d'assouplir les organes vocaux, et par conséquent d'exploiter avec intensité le peu de temps dont nous disposons.

L'exposé de la Méthode d'Alge par Collard dans le *Bulletin bibliographique du Musée belge* (n° du 15 mai 1900) sera consulté avec fruit.

Aussi longtemps que nous n'avons pas les tableaux muraux de Hölzel, le matériel de classe, les cartes murales, le vêtement, les parties du corps, les ustensiles d'écolier, les actions journalières posées, en classe, par le professeur ou par l'élève, etc., peuvent fournir ample matière pour acquérir la connaissance et l'usage quasi mécanique d'un petit vocabulaire de mots usuels et de petites phrases très simples desquelles on dégagera les faits grammaticaux.

L'intervention modérée du geste pour appuyer une explication ou pour y suppléer est un procédé maternel, et par conséquent, naturel et pédagogique.

Pour ne pas avoir à lutter plus tard contre des difficultés presque insurmontables, il est nécessaire de familiariser l'oreille et les organes avec les sons et l'accent des mots étrangers avant d'en exhiber à l'œil la représentation graphique. Pendant les dix premières leçons l'élève ne devrait donc avoir aucun texte imprimé sous les yeux. Les phrases ou les mots entendus, compris et répétés, peuvent être écrits au tableau noir, copiés et donnés en dictées.

Si Monsieur le Professeur juge utile ou nécessaire d'imposer des travaux écrits, il pourra donner par exemple des phrases à compléter, faire reproduire des réponses à des questions posées, faire exécuter (en langue étrangère et en lettres) une opération d'arithmétique élémentaire, faire reconstituer les différentes phases d'une action posée et répétée en classe, etc.

Quant à la langue allemande, il est avantageux de ne pas se servir, au début, de caractères gothiques.

Les conseils qui précèdent s'inspirent en premier lieu des besoins de l'enseignement des langues et ensuite du désir de ne pas nous laisser distancer par l'enseignement officiel qu'une récente circulaire ministérielle



La Belgique est donc entrée résolument dans la voie du progrès. Mais les réformes ne valent que par l'exécution. Et pour satisfaire à toutes les exigences de l'emploi judicieux de la méthode directe, bien des conditions, chez nous, sont encore à remplir. Je me propose, dans une série de communications, de montrer aux lecteurs des *Neuere Sprachen* «ce qui est» actuellement en Belgique et «ce qui devrait être.» Je m'efforcerai de les tenir le plus fidèlement possible au courant de la marche en avant de la réforme. Pour mettre les choses au point, je commencerai par signaler aux adeptes du mouvement réformateur ce qui a été publié à ce sujet jusqu'à ce jour en Belgique.

Ce *Bibliographisch-kritische übersicht der neusprachlichen reform-literatur in Belgien von 1888—1900* (sept.) complètera en quelque sorte Breyman et le mettra à jour en ce qui nous concerne.

Il a été question plus haut des *Offizielle und private verordnungen*. Il me reste donc à faire connaître les *Theoretische erörterungen* et les *Praktische versuche*.

#### I. Theoretische erörterungen.

1888.

TH. HEGENER, *Enseignement des langues. Méthode directe, méthode analytique, méthode naturelle, méthode intuitive, quoi encore?* (Dans la revue *L'enseignement des langues modernes*<sup>1</sup>, 15 septembre 1888, pages 130—138.)

a obligé de mettre en pratique les résultats des travaux méthodologiques de ces quinze dernières années.

Du reste que Monsieur le Professeur ne se mette pas martel en tête. Si cet enseignement intuitif (méthode directe) lui semble d'une application trop difficile, qu'il fasse au moins la part très, très large à l'improvisation orale, et cela non pas seulement au début mais dans toutes les classes.

Agréez, etc.

Mons, le 25 septembre 1900. Jean Krekelberg, Inspecteur.

<sup>1</sup> Quelques renseignements à propos de la revue *L'enseignement des langues modernes*: Dans la préface de mon *Etude comparée des langues vivantes d'origine germanique* (1<sup>er</sup> volume, Namur, Wesmael-Charlier, 1898), je rappelais naguère en peu de mots la situation de notre enseignement des langues vivantes il y a quelque vingt ans et je disais: A cette époque, le rôle de notre enseignement était mal défini ou pas défini du tout; on procédait à l'aventure sans trop savoir où l'on voulait aboutir; de là, dans les méthodes, dans les programmes, dans l'organisation et dans la direction des études, l'incertitude, l'incohérence, le gâchis le plus funeste. Alors que tout était à créer, les professeurs, recrutés un peu partout au hasard des circonstances, étaient sans moyen de s'entendre, sans organe pour échanger leurs idées. En 1886, quelques hommes actifs, professeurs de langues à Bruxelles,

Th. Hegener concède à Bierbaum et autres chefs de file du mouvement réformateur qu'en principe le morceau de lecture doit être le point de départ et rester le centre de gravité de l'enseignement de la langue étrangère, que les règles élémentaires de la grammaire doivent être trouvées par induction «*auf inductivem wege*». Mais il entend absolument conserver le thème et la version, il ne veut ni de la méthode directe ni de la méthode intuitive. Th. Hegener est l'homme qui, de 1888 à 1896, a écrit le plus en Belgique sur la méthodologie des langues vivantes. Nul ne peut contester que durant cette période, il n'ait exercé une influence énorme sur les professeurs officiels. Il ne sera donc pas sans intérêt de donner, par quelques citations, une idée de l'esprit dans lequel est écrit le premier article qu'il ait publié à propos de la réforme de l'enseignement des langues vivantes en Allemagne:

«On appuie la nouvelle *méthode directe* des mêmes arguments

résolurent, émus qu'ils étaient en présence des conséquences naturelles d'une telle situation, de faire appel à tous leurs collègues du pays pour former une *Union des professeurs de langues modernes*. Les adhésions furent passablement nombreuses, et l'Union se constitua. Le but poursuivi par l'Union était de «concentrer les travaux des professeurs de langues modernes du pays, de leur permettre d'échanger leurs idées concernant la méthode, de se renseigner et de se tenir au courant des changements et améliorations introduits dans l'enseignement par les autres pays, et d'en tirer profit.» Mais on trouva que pour atteindre le but proposé, une assemblée tenue deux fois par an pendant quelques heures ne suffisait pas: il fallait un organe permanent où l'on s'occupât exclusivement des intérêts de notre enseignement des langues vivantes. Ainsi fut créée la revue «*L'enseignement des langues modernes*», destinée à paraître tous les deux mois. Les fondateurs se constituèrent en comité de rédaction, et en Janvier 1887 fut publié le premier numéro. Dans les premiers temps la revue fit preuve d'une grande vitalité. Mais bientôt, M. Hegener, professeur à l'Athénée royal de Bruxelles et à l'École de Guerre — la cheville ouvrière de l'Union et le directeur de la Revue — dut supporter à lui seul la charge presque entière de la rédaction. Vaincu par l'indifférence de ses collègues de l'enseignement officiel, il abandonna la Revue en 1896. La Revue sans M. Hegener, c'était un corps sans âme; deux ans après, elle disparaissait. Il n'y a pas à le contester, la campagne menée dans la Revue par M. Hegener a été, sous plus d'un rapport, féconde en résultats heureux. Je reviendrai un jour sur ce sujet. Mais pour ce qui touche spécialement à la question du «mouvement de réforme», son œuvre — on le verra par la suite de mon article — a été plutôt néfaste.



qu'autrefois on faisait valoir pour la *méthode naturelle*. C'est ainsi, dit-on, que la mère apprend à parler à son enfant. C'est par le même procédé qu'on enseigne la langue articulée aux sourds-muets. Comment peut-on vouloir appliquer à des enfants qui entendent, qui parlent, qui pensent dans leur langue maternelle, un procédé auquel on est obligé d'avoir recours avec des sourds-muets.»

«Je ne veux pas ici essayer de réfuter ce qu'il y a de fallacieux dans cette argumentation, ni démontrer qu'il est absolument impossible d'apprendre une deuxième langue de la même manière dont on a appris sa langue maternelle. Je crois l'avoir fait d'une manière convaincante dans le premier article qu'a publié notre Revue. J'ai cependant à ajouter un mot sur l'application de la méthode *intuitive* à l'enseignement d'une langue. «Pas de traduction!» Lorsqu'on veut enseigner à un enfant français le mot allemand «hut», il faut se garder de lui dire «hut = chapeau» — ce serait traduire; — il faut lui *montrer* un chapeau en prononçant le mot allemand. Quel enfantillage! Je voudrais bien voir comment on lui ferait comprendre des choses aussi faciles que celles-ci: «Ein gutes kind gehorcht seinen eltern. Die eltern sorgen für das kind, sie geben ihm gute lehren und freuen sich wenn es sie befolgt.» On avouera que ce n'est pas précisément de la haute philosophie et que ces phrases pourront être rendues intelligibles à l'enfant le moins doué par une simple traduction. Mais essayez un peu de les expliquer par des gestes, voir par des grimaces! Le fait est que votre intuition, chapeau en main, serait à sa place s'il s'agissait d'enseigner l'art du chapelier ou de donner un cours sur les modes; mais elle n'a absolument rien à faire avec l'enseignement linguistique. Prononcez la phrase: «Der hut ist rund», et faites-la répéter; c'est de l'intuition par l'oreille. Traduisez-la dans la langue maternelle de l'enfant et faites identifier le sens et la fonction des mots, et même des formes des mots, dans les deux langues; c'est de l'intuition grammaticale. Que faut-il donc comprendre par intuition? Montrer la chose qu'on veut faire connaître et comprendre. Très bien! Mais cette chose ici n'est pas le chapeau; c'est le fait linguistique et grammatical, c'est la parole, la phrase comme corps et incarnation de la pensée, des idées. Voilà ce qu'il faut montrer, voilà ce qu'il faut faire percevoir, saisir, comprendre.»

«Plus de traductions, plus de comparaison entre les différentes langues! Chacune sera enseignée directement, par elle-même, sans avoir recours à la langue maternelle! C'est ainsi que récemment encore, un partisan chaleureux de la réforme en résumait le programme. Donc: expliquer l'inconnu par l'incompris, éviter — autant que possible! — que le nouveau ne se rattache au connu, que les connaissances et notions semblables ne se lient et s'associent dans l'esprit de l'élève, que les idées ne soient rendues plus précises et plus claires par la comparaison. Voilà une réforme, s'il en fut jamais! En effet c'est le

contraire de tous les axiomes, de tous les principes qui, jusque-là, ont passé pour incontestables en pédagogie et en méthodologie.»<sup>1</sup>

1889.

A. GROOS, *La réforme de l'enseignement des langues modernes en Allemagne*. (Dans *L'enseignement des langues modernes*, 15 septembre 1889, p. 135—138.)

Cet article est le résumé de la conférence que M. Groos a faite sur cette question à l'Assemblée générale de l'*Union des professeurs de langues modernes*, tenue à Liège le 10 juin 1889. M. Groos en exposant les tendances des réformateurs retient les trois points suivants:

1<sup>o</sup> Il faut partir du son et non de la lettre, en un mot prendre pour base de l'étude des langues la langue parlée et non la langue écrite. Ce principe conduit à une science nouvelle: la science phonétique. M. Groos est d'avis que le professeur doit se tenir au courant de cette science moderne, mais qu'il ne doit en profiter qu'avec une très grande modération dans ses leçons.

2<sup>o</sup> Le livre de lectures doit être le pivot de tous les exercices à faire.

3<sup>o</sup> L'étude de la grammaire se rattache à la lecture. Au commencement la grammaire ne sera pas apprise dogmatiquement, mais elle sera induite des morceaux choisis et expliqués.

M. Groos cite les principaux ouvrages à consulter par ceux qui désirent se renseigner sérieusement sur la manière dont le nouvel enseignement doit être compris et donné. La liste des publications allemandes que signale M. Groos prouve qu'il était parfaitement au courant du mouvement; et il est à regretter qu'il n'ait pas continué de batailler pour la réforme.

1891.<sup>2</sup>

E. G. PFLEIDERER, *Revue des Revues*. (Dans *L'enseignement des langues modernes*, 15 mars 1891, p. 52—54.)

M. Pfeleiderer cite les passages les plus saillants de l'article sur

<sup>1</sup> Cette étude avant d'être publiée avait été lue par Th. Hegener à l'Assemblée générale de l'*Union des professeurs de langues modernes* du 21 mai 1888. Dans le compte-rendu de cette réunion (voir *L'enseignement des langues modernes*, 15 juillet 1888), le rapporteur qualifie le travail de Th. Hegener de «remarquable.» D'après le même compte-rendu, M. Kleyntjens, alors professeur, aujourd'hui inspecteur officiel des langues vivantes, «a fait connaître à ses collègues comment certains pédagogues envisagent la méthode directe: leur système conviendrait tout au plus à des sourds-muets.»

<sup>2</sup> Pour l'année 1890, aucune publication spéciale (livre, brochure ou article) à signaler. J'ai tout simplement rencontré dans *L'enseignement des langues modernes*, n<sup>o</sup> du 15 mai 1890, quelques lignes de



«le premier enseignement de la langue française» publié par le Dr. F. Schmidt dans le numéro de Février de la revue *Neuphilologische zentralblatt*. Il fait observer au préalable qu'il n'est «nullement d'accord en tout point avec F. Schmidt»; mais il s'abstient de dire sur quoi portent les divergences de vue. La seule critique précise que se permette le chroniqueur se trouve dans ces lignes qui terminent son article: «Comme preuve des résultats obtenus par la nouvelle méthode, F. Schmidt communique une jolie petite description faite par un élève à la fin de sa première année d'étude, description qui, il est vrai, sent un peu la leçon apprise par cœur.»

1892.

TH. HEGENER, *Intuition, enseignement intuitif, méthode intuitive*. (Dans *L'enseignement des langues modernes*, Janvier 1892, p. 26—27.)

La première partie de l'article est à citer:

«Quelles choses ridicules, saugrenues, absurdes, écrit Th. Hegener, — quelles bêtises n'a-t-on pas faites, ne fait-on pas au nom de ces vocables! Savoir une chose par intuition c'est dans un certain langage, la savoir sans l'avoir apprise méthodiquement. Quelle trouvaille!

Th. Hegener à propos d'un rapport publié par M. Bossert, inspecteur général des langues vivantes en France, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*: Voici, dit Th. Hegener en commentant le rapport en question, un passage que nous ne signerions pas:

«Pour apprendre une langue, il faut commencer par l'isoler, il faut n'avoir à faire qu'à elle. Si sachant le français vous voulez apprendre l'allemand, oubliez pour un moment le français. Si, sachant le français et l'allemand, vous voulez encore apprendre l'anglais, oubliez pour un moment le français et l'allemand. Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode.»

Et après avoir transcrit ce passage, Th. Hegener ajoute: «Nous ne sommes pas bien sûr de comprendre cela. Dans tous les cas, isoler une langue dans l'esprit qui en connaît une autre, oublier pour le moment sa langue maternelle, faire table rase pour y inscrire la nouvelle langue, cela est psychologiquement impossible. La connaissance d'une nouvelle langue se bâtit *naturellement* sur les assises jetées par la langue maternelle ou par toute autre langue qu'on connaît déjà. Nous disons: cela se *fait* ainsi dans l'esprit de celui qui apprend, que le maître le veuille ou non. Seulement celui-ci peut contrarier et entraver la marche de la nature, ou l'aider, la diriger et en tirer parti. — Nous ne comprenons pas non plus ce que veut dire: au lieu de traduire un texte français, l'élève traduira *les objets mêmes*, ce qui vaut mieux. Traduire des objets? Prenez une phrase quelconque, par exemple: Sans vertu il n'y a pas de vrai bonheur, et montrez-moi un peu les *objets* que cela *traduit*.»

Donc le meilleur moyen pour savoir c'est de ne pas apprendre, du moins de ne suivre aucune méthode. Pourquoi faire travailler, faire étudier les enfants? Laissez-les jouer, s'amuser; la science vient toute seule, «par intuition.» D'autres, sachant que, comme terme de méthodologie, le mot intuition veut traduire l'allemand «anschauung» (qu'on rendrait peut-être mieux par «aperception claire ou consciente») se trompent entièrement sur l'objet de cette aperception. Un maître qui veut enseigner la conjugaison du verbe *courir*, se met à courir devant sa classe en criant: «Je cours»; alors il fait courir par toutes les ruelles de la salle un gamin et l'apostrophe: «Tu cours»; puis demandant aux autres: «Que fait-il?» «Il court» est la réponse. Et voilà comme on enseigne la conjugaison par la méthode intuitive. Mais, malheureux, s'agit-il donc de donner à vos élèves ou de développer chez eux l'idée qu'exprime le mot «courir»? Ne la possèdent-ils pas depuis longtemps et avec toute la clarté désirable? Le fait à soumettre à leur «intuition», ce n'est pas l'action de courir, c'est le mot dans toutes ses formes, dans ses différents emplois dans des phrases entendues, prononcées, écrites, lues et comprises: voilà les faits que les élèves doivent apercevoir, observer, analyser et d'où, par induction, ils doivent tirer les définitions et les règles grammaticales, et c'est là la méthode intuitive appliquée à la grammaire.

H. LOGEMAN, *L'enseignement des langues modernes, Questions de méthode*. Brochure de 33 p. 8°. Gand, Vander Haegen, 1892. (Tiré à part de la *Revue de l'instruction publique en Belgique*, Tomes XXXIV 6<sup>e</sup> livraison de 1891 et XXXV, 1<sup>re</sup> livr. de 1892.)

M. Logeman se dit de la «nouvelle école.» Après avoir jeté un coup d'œil sur l'histoire du mouvement réformateur dont elle est issue, il entreprend d'en exposer les principes. Pour ce faire, il reproduit en le commentant le programme de l'«Association phonétique des professeurs de langues vivantes» (Association phonétique internationale). M. Logeman abonde ordinairement dans le sens de l'Association. Il s'arrête surtout à la question de la phonétique et fait connaître les principales publications (ouvrages et revues) dans le domaine de la phonétique pratique. Lorsqu'il touche à la question de savoir si l'enseignement d'une langue étrangère doit se donner dans cette langue, l'auteur s'écarte des tendances générales de l'Association:

«En se basant, écrit-il, sur le principe énoncé dans le 5<sup>o</sup> du programme de l'Association, beaucoup vont jusqu'à répondre à cette question d'une façon absolument affirmative. C'est à tort, croyons-nous. Certes dans le cours des leçons l'élève doit habituer son oreille aux sons de la langue étrangère, et il est bon que le professeur emploie de temps en temps, constamment davantage, la langue étrangère comme véhicule de ses idées, mais il faut que ce soit comme exception, et qu'à moins de circonstances spéciales, ce ne soit jamais la règle. Il n'est pas inutile d'ajouter, je crois, que je parle en tenant compte de



l'état actuel de l'enseignement moyen. Actuellement il faut toujours éviter que les élèves, à force de voir des arbres, ne voient plus la forêt. Trop d'attention accordée à la forme nuit à l'étude du fond. C'est à bon droit qu'à l'Université de Gand l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, pendant les deux premières années, se donne en néerlandais, et non dans les langues étrangères. Je ne puis me rallier à l'avis de l'auteur des lignes suivantes: «Que, dès le commencement, tous les cours ayant pour objet les langues modernes soient donnés dans ces langues mêmes.» Les circonstances seules décideront quand on pourra, tôt ou tard, donner l'enseignement au moyen des langues étrangères. Il est donc très important de laisser ici chaque professeur libre d'agir dans l'intérêt de ses élèves. Toute réglementation serait nuisible.»

Dans les nos de Janvier et de Mai 1892 de *L'enseignement des langues modernes*, Th. Hegener a publié une critique du travail de M. Logeman. De par la nature des extraits que j'ai donnés des articles antérieurs de Th. Hegener, il sera facile aux lecteurs de s'imaginer dans quel sens cette critique est faite.<sup>1</sup>

De son côté, M. Pfeleiderer a cité les principaux passages de l'article de M. Logeman dans le n° de Mai 1892 de *L'enseignement des langues modernes*. Mais en fait de critique voilà ce qu'il se contente de dire: «En beaucoup de points le jeune professeur d'Université (M. Logeman) adopte absolument le programme de l'Association. En ferait-il autant, si — comme il l'avoue lui-même — l'expérience (qu'on ne peut acquérir qu'en enseignant à des commençants) ne lui faisait pas complètement défaut?»

<sup>1</sup> Cependant Th. Hegener est amené à traiter un point dont il n'a pas encore été question dans les citations précédentes: l'emploi des *transcriptions phonétiques* comme moyen transitoire d'enseignement. Voici ce qu'il dit à ce sujet:

«Si l'on peut discuter l'utilité, la désirabilité et la possibilité d'une réforme plus ou moins radicale de l'orthographe traditionnelle en vue de la rapprocher d'une orthographe strictement phonétique, nous ne voyons absolument aucune utilité dans ces transcriptions. L'élève qui aura appris à s'en servir, n'en sera pas plus avancé en ce que l'art de lire et d'écrire a d'utile, déjà comme moyen et auxiliaire dans l'enseignement et l'étude. Il ne saura pas lire les livres qui existent, et d'autres ne sauront pas lire ce qu'il écrit. Cet art, il aura encore à l'apprendre; donc: double besogne. Encore la seconde, nous en sommes convaincu, ne se trouvera-t-elle pas préparée et facilitée par la première, — bien au contraire. Chaque mot se présentera à son esprit avec deux faces, deux physionomies graphiques, et retenir la deuxième, ce qui est le but à atteindre, n'en sera que plus difficile.»

(Schluss folgt.)

La Louvière (Belgique).

JULIEN MELON.

# DIE REFORM DER FRANZÖSISCHEN SYNTAX UND ORTHOGRAPHIE.

Was ich in meinem bereits mitte september d. j. geschriebenen und im novemberheft der *N. Spr.* abgedruckten bericht aussprach, nämlich dass es hoffentlich zwischen *Académie* und dem französischen unterrichtsministerium doch noch zu einer einigung über die reform der französischen syntax und orthographie kommen möge, scheint jetzt thatsächlich eingetroffen zu sein. Zwar habe ich den authentischen bericht über diese einigung noch nicht empfangen; um aber die leser der *N. Spr.* über diese brennende frage auf dem laufenden zu erhalten, gestatte ich mir, einstweilen einen artikel zum abdruck zu bringen, der im *Journal des Débats* vom 27. dezember d. j. erschienen ist, und der die sache in ihren hauptzügen feststellt; den bericht selbst, der dann wohl hoffentlich in kategorischer form die neuerungen *vorschreibt* und ihre ausführung nicht mehr der willkür des einzelnen lehrers oder gar des schülers überlässt, hoffe ich im nächsten heft unserer zeitschrift mitteilen zu können. Man wird sonach zugeben, dass ich dadurch, dass ich nicht sofort zur annahme des julidekretes riet, das richtige getroffen habe. Die *Académie* ist doch immer noch eine *grosse* macht in Frankreich, und die franzosen, in ihrer politik gewiss *novarum rerum cupidi*, sind doch in allen anderen dingen im grund recht konservativ.

Übrigens ist wohl auch nicht allgemein bekannt, dass schon ende oktober durch eine notiz im *Echo de Paris* auf einen wahrscheinlichen kompromiss zwischen *Académie* und ministerium hingewiesen wurde. Dem unterrichtsminister muss man auch das kompliment machen, dass sein personal von musterhafter verschwiegenheit war; die eben genannte notiz stammte denn auch nicht aus dem ministeriellen bureau, sondern von einem *familiär de M. Leygues*.

Ich glaube indessen, dass wir mit dem zu erwartenden neuen orthographieedikt erst am anfang der reformen stehen; denn dass noch *vieles* zu beseitigen ist an kleinlichen regeln und unterscheidungen, dass noch in vielen fällen grössere freiheiten — in orthographie und syntax — angezeigt sind, darüber ist man in Frankreich enig. Aber dass die sache auch nicht so kurz auf dem knie abzurechnen ist, dass *nicht die art und zahl der aus den verschiedenen prüfungen sich ergebenden fehler* für eine reform massgebend sein darf — und die mangelhafte orthographie in den prüfungen gab doch ganz ohne zweifel den anstoss zu den julireformen — das muss man sich doch auch sagen.

Indessen brauchen wir den franzosen keine winke und ratschläge darüber zu geben, wie sie ihre orthographie vernünftigt reformiren



sollen; das werden sie jetzt, wo die frage durch den staatsstreich des herrn unterrichtsministers kräftig in fluss gekommen ist, schon selber besorgen. Wollte gott, dass wir in DEUTSCHLAND, wo wir keine akademie haben, die den regirungen dreinredet, auch endlich einmal zu einer vernünftigen orthographie-reform gelangten. Und für uns liegt die sache viel einfacher. Mein gott, wenn man so hätte um den heissen brei herumgehen wollen, als es sich um einföhrung des markgeldes bei uns handelte! Was hindert denn unsere deutschen regirungen, einen orthographieausschuss zu ernennen, *der dann aber einmal gründlich aufräumen sollte!* Z. b.: ALLE SUBSTANTIVE SIND KLEIN ZU SCHREIBEN, MIT AUSNAHME DER EIGENNAMEN. Schon *ein* solcher satz wäre eine wohlthat! Und all der wust, den wir seit jahrhunderten in der schrift mitschleppen, an dem unsere kinder in der unverantwortlichsten weise ihre zeit und geisteskräfte vertrödeln — fort damit! EINE ANZAHL KRÄFTIGER, LANG UND WOHL ÜBERLEGTER ABER GRÜNDLICHER SCHNITTE, UND DANN ENDLICH EINE ZEIT LANG RUHE! —

Da raum und erscheinungsfrist unseres heftes zu knapp sind, folgen hier nur die wichtigsten stellen des eingangs erwähnten artikels des *Journal des Débats* vom 27. dezember d. j., der auch für unsere deutschen leser sehr interessant ist. — *Cet arrêt*, d. h. der ministerielle erlass vom 31. juli, den wir im novemberheft abdruckten, *bien que rendu en bonne forme, n'a pas été mis en vigueur jusqu'ici et aucune circulaire n'a invité le personnel enseignant à s'y conformer. En le laissant ainsi à l'état de lettre morte, le ministre a voulu témoigner une déférence bien naturelle à l'égard de l'Académie, qui, saisie un peu tard peut-être de la question, avait mis de son côté peu de hâte à l'examiner. La résolution du Conseil supérieur a eu, au moins, L'HEUREUX EFFET DE STIMULER LE ZÈLE DES IMMORTELS, et l'Académie, après discussion, s'est rangée à une réforme un peu moins radicale, sur un rapport de M. Hanotaux. Ce rapport, que l'Académie n'a pas voulu publier, sans doute pour ne pas être en reste de déférence avec M. Leygues, ne pouvait être négligé par le ministre ni par le Conseil supérieur. En matière de nouveautés orthographiques, il est évident qu'on ne saurait exagérer les précautions. . . . Une réforme ne sera donc en passe de réussir et de se faire accepter du grand public que si elle se présente sous le double patronage du Conseil supérieur, régulateur de l'enseignement et de l'Académie, gardienne de la langue.*

M. Leygues l'a compris le premier et la majorité du Conseil supérieur l'a compris également. Après examen des conclusions du rapport de M. Hanotaux, le Conseil supérieur vient d'adopter une transaction. LES RÉFORMES ACCEPTÉES PAR L'ACADÉMIE VONT ÊTRE SEULES MAINTENUES QUANT A PRÉSENT. POUR LES AUTRES, ON CHERCHERA UN TERRAIN D'ENTENTE. Une commission mixte d'académiciens et de membres du Conseil sera sans doute constituée pour les étudier de près. . . . En France même, il faut bien avouer que l'opinion est très conservatrice en cette

matière et que ceux même qui déblatèrent le plus volontiers contre les chinoïseries de la règle des participes se montrent plutôt réservés quand il s'agit d'y toucher pour tout de bon.

Ces considérations ont amené le Conseil supérieur, non pas à se déjuger, mais à restreindre ses ambitions réformatrices. Sur un rapport conciliant de M. Belot, la liste des «simplifications» votée il y a six mois a été revue et considérablement réduite. LES PARTICIPES PASSÉS SONT SAINS ET SAUFS. Les modifications apportées à leur réglementation actuelle sont des plus modestes. Mais la grosse pierre d'achoppement, — voire de scandale, — est écartée. On n'écrit pas: «La peine que j'ai pris», ni «la lettre que nous avons écrit». — WIE DAS MIT avoir VERBUNDENE part. passé, SO BLEIBT AUCH DAS part. passé DER verbes réfléchi DEN ALTEN REGELN ENTSPRECHEND VERÄNDERLICH. Über die anderen hierher gehörigen fälle sagt der mir soeben zukommende bericht der Académie<sup>1</sup>:

En ce qui concerne les cas où le participe passé est suivi, soit d'un infinitif: LES FRUITS QUE JE ME SUIS LAISSÉ (ou LAISSÉS) PRENDRE; LA FEMME QUE J'AI ENTENDU (ou ENTENDUE) CHANTER, ou d'un participe présent ou passé: LES SAUVAGES QU'ON A TROUVÉ (ou TROUVÉS) ERRANT (ou ERRANTS) DANS LES FORÊTS; ou bien dans les cas où le participe passé est précédé d'une expression collective: LA FOULE D'HOMMES QUE J'AI VU (ou VUS); ou bien encore, dans les cas où le participe est précédé du mot EN partitif: DES ANTHROPOPHAGES, NOUS EN AVONS VU (ou VUS) EN AMÉRIQUE.

DANS TOUS CES CAS, VOTRE COMMISSION EST DISPOSÉE A LAISSER TOUTE LIBERTÉ AUX ÉCRIVAINS.

Ist so in einigen punkten die Académie konservativer, so geht sie in anderen über die julibestimmungen hinaus:

La commission de l'Académie reconnaît qu'il y a, dans la liste qui lui a été communiquée, un grand nombre de cas où les difficultés grammaticales peuvent être simplifiées. Sur certains points, même, elle serait plus hardie que le Conseil supérieur. Elle préférerait, par exemple, que le mot TÉMOIN fût invariable dans les phrases comme: TÉMOIN LES VICTOIRES QUE VOUS AVEZ REMPORTÉES, et JE VOUS PRENDS À TÉMOIN. Elle admettrait que les participes passés invariables APPROUVÉ, ATTENDU, CI-INCLUS, CI-JOINT, EXCEPTÉ, NON COMPRIS, Y COMPRIS, ÔTÉ, PASSÉ, SUPPOSÉ, VU, ÉTANT DONNÉ, le soient dans tous les cas; et elle ne s'oppose pas à ce qu'on puisse dire: ENVOYER UNE LETTRE FRANC DE PORT.

Pour ce qui concerne le GENRE DES MOTS: AIGLE, AMOUR, ORGUE, DÉLICES, AUTOMNE, ENFANT, GENS, ORGE, ŒUVRE, HYMNE, PÂQUES, PÉRIODE, votre commission reconnaît qu'il existe, même dans l'usage, une certaine incertitude; elle conseille de se conformer aux habitudes de la

<sup>1</sup> Dieser bericht wird vollständig im februarheft der N. Spr. abgedruckt werden.



*langue parlée. Celle-ci n'admettrait pas facilement telles façons de dire que semble autoriser le projet de réformes; par exemple: LES FOUS AMOURS DE CLÉOPÂTRE, au lieu des FOLLES AMOURS DE CLÉOPÂTRE; LES AIGLES ROMAINS, au lieu des AIGLES ROMAINES; ARRIVER À LA PLUS HAUTE PÉRIODE DE SA PUISSANCE, pour AU PLUS HAUT PÉRIODE.*

Die schreibung der *noms composés* war ein besonders schwacher punkt der julibestimmungen. . . . *On énumère dix cas différents de mots composés, et on établit, pour chacun de ces cas, des règles nouvelles; mais on reconnaît que ces règles comportent un certain nombre d'exceptions. Ne serait-il pas plus simple de s'en référer à l'usage actuel, qui a, du moins, l'avantage d'être connu?*

Im ganzen können wir uns freuen, dass so eine gewisse einigung bereits erzielt ist; hoffen wir, dass uns in nicht zu ferner zeit noch weitere orthographische verbesserungen — in Frankreich und anderwärts — beschert werden.

Darmstadt.

HANS HEIM.

## VERMISCHTES.

### ENGLISCHE NOTIZEN.

1. In Fieldings *Tom Jones*, Book VIII, chap. 14, findet sich der satz: *I escaped . . . from the battle at Sedgemore* (so!). Dies ist das einzige mir bekannte beispiel von *at* (statt *of*) in dieser verbindung. Kann ein leser noch weitere belege für *the battle at . . .* beibringen? (*Victory* und andere ähnliche begriffe kommen nicht selten mit *at* vor.)<sup>1</sup>

2. In Somersetshire wird nach glaubwürdiger angabe das wort *oats* wie *watts* (oder nahezu so) ausgesprochen. Ein mann aus jener grafschaft liess sich aus seinem geburtsort seinen taufschein kommen. Der mann hiess und schrieb sich *Oats*; nach langem suchen fand sich der name im kirchenregister *Watts* geschrieben. Diese irrtümliche schreibung musste im taufschein beibehalten werden; doch wurde eine sie erklärende und die richtige schreibung enthaltende anmerkung beigelegt.<sup>2</sup>

Kassel.

M. KRUMMACHER.

### BENACHRICHTIGUNG.

Die drucklegung des berichtes über den neunten allgemeinen deutschen neuphilologentag zu Leipzig konnte wegen verhandlungen mit der verlagsbuchhandlung bisher noch nicht in angriff genommen werden. Doch wird der druck im januar 1901 vom bisherigen verlag aus beginnen und bis ostern vollendet sein.

Leipzig.

Im auftrag des vorstandes des D. N. V.

RICHARD WÜLKER.

<sup>1</sup> Ein beispiel aus Camden (1605) s. im *N. E. D.* s. v. *battle*. W. V.

<sup>2</sup> Der *w*-vorschlag in *one* ist bekanntlich zuerst im westen von England — Shropshire — belegt (bei Audelay, 1426). Für *oats* gibt Cooper 1685 neben *o:ts* auch die aussprache *wats* mit dem zusatz „barbare“ an (desgl. *whater* für *hotter*). Bei Ellis *E. E. P. V* (*The Existing Phonology of Eng. Dialects*) sind mit *w* anlautende verbindungen für ae. *â*- im westen — auch in Somersetshire und Shropshire — die regel.

W. V.



# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

---

BAND VIII.

FEBRUAR 1901.

Heft 10.

---

## ÜBER URSPRUNG UND ENTWICKLUNG DER SPRACHE.

MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON JESPERSENS  
*PROGRESS IN LANGUAGE.*

(Fortsetzung statt schluss.)

Jespersen hat nun auch gefühlt, dass er seinen lesern eine auseinandersetzung schuldig war über die entstehung der flexivischen sprachen und über die entstehung der sprache im allgemeinen.

Ich sehe von einer eingehenden besprechung der kapitel VI bis VIII ab, einerseits weil ich zur beurteilung der einzelheiten mich nicht berufen glaube, andererseits weil ich thatsächlich nichts daran auszusetzen finde. Jespersen beweist die richtigkeit seiner theorie vom fortschritt der sprache mit den thatsachen des englischen vollkommen, und es fließen dabei manche interessante erörterungen allgemeinerer natur mit unter. Ich gehe direkt zu dem letzten kapitel *Origin of Language* über, und so beachtenswert manche einzelheiten sind, muss ich erklären, dass ich diesen teil des buches für verfehlt halte.

Das neunte und letzte kapitel von Jespersens buch ist in fünf abschnitte eingeteilt, in denen 1. von der methode, 2. den lauten, 3. der grammatik, und 4. dem vokabular der ursprache gesprochen wird; der fünfte abschnitt enthält den schluss des ganzen.

Jespersen gibt zunächst einen kurzen überblick über die bekanntesten theorien zur erklärang der ersten wortschöpfung,

nämlich 1. die *wauwau*-theorie, nachahmung von naturlauten; 2. die *dingdong*- (*bimbam*-) theorie, nachahmung des klanges, den ein gegenstand beim anschlagen gibt; 3. die *puhpuh*-theorie, ausbildung der interjektionen als natürlicher reflexlaute; 4. die *joheho*-theorie, der rhythmische ausruf, der gemeinsame arbeit begleitet. Jede einzelne dieser erklärungen an sich muss als ungenügend verworfen werden, aber sie alle können, wie Jespersen zugibt, einen teil des urvokabulars gegeben haben. Der verfasser schlägt nun vor, man solle einerseits von der beobachtung der kindersprache ausgehen und andererseits unsere erfahrung von der sprachentwicklung in historischer zeit als wegweiser nehmen, um darüber hinaus in das dunkel der urzeit den weg zu verfolgen.

Was die rückschlüsse aus der kindersprache betrifft, so ist man damit oft zu weit gegangen. Es handelt sich nicht darum, wie das kind im einzelnen die von seiner umgebung vorgesprochene, schon fertige sprache in sich aufnimmt und nachahmt; denn der primitive mensch musste ja die sprache selbst *bilden* und nicht *nachahmen*. Das kind, das von einem lehrer klavierunterricht erhält, erfindet nicht die musik. Nur die vorgänge in den sprachwerkzeugen des kindes während des ersten jahres, ehe es mit wirklichen wörtern mehr oder weniger klare vorstellungen verbindet, sind von wichtigkeit für die parallele. Nur das anscheinend zwecklose krähen, kreischen, murmeln, und wie man sonst sein schwätzen nennen will, ist wirkliches hervorbringen von naturlauten.

Die bei der beobachtung der sprachentwicklung sich ergebenden tendenzen sollen, in umgekehrter richtung verfolgt, die tendenzen der ursprachform ergeben. In einer note wird gesagt, dass gelegentlich auch die sprachen wilder völker der gegenwart als typen primitiverer sprachformen angesehen werden können.

Diese theorie Jespersens wäre zweifellos richtig, wenn wir sprachen jeder art in gleich langen entwicklungszeiträumen beobachten könnten. Das ist aber nicht der fall. Die ungeheuren sprachgruppen der uralaltaischen sprachen und die der neger- und amerikanersprachen sind uns erst seit wenigen jahrhunderten zugänglich und die dokumente aus älterer zeit



äusserst spärlich und mangelhaft. Die fehler, in die Jespersen verfällt, beruhen wesentlich darauf, dass er die geschichte der indogermanischen sprachen als alleinige grundlage nimmt; manchmal ist auch die argumentation nicht einwandfrei. So ist gleich der erste satz von § 263 über die laute nicht ohne einschränkung richtig. „Wir beobachten überall die tendenz, die aussprache zu erleichtern, so dass die muskelanstrengung vermindert wird; schwierige lautverbindungen werden entfernt, nur leicht sprechbare bleiben erhalten.“ Zunächst ist es äusserst schwer zu sagen, wie die laute nach ihrer allgemeinen schwierigkeit zu gruppieren wären. Das allermeiste dabei ist gewohnheit. Dorso-präpalatale laute sind dem deutschen schwer, weil er sie in seiner sprache nicht hat, aber objektiv schwer sind sie gewiss nicht, und dasselbe englische *ch*, das im anlaut dem spanier leicht ist, ist ihm sehr schwierig im auslaut. Die lauttendenz, vorliebe für diese oder jene artikulation, wechselt nicht nur von einer sprache zur andern, sondern auch innerhalb einer sprache in verschiedenen perioden. Das französische, dem heute alle wahren dorso-präpalatalen, etwa mit ausnahme des *ɲ* (span. *ñ*, frz. *gn*), fehlen, ist einmal sehr reich an diesen lauten gewesen. Welcher deutsche würde spanisch *llaga* für leichter sprechbar erklären als *plaga*? — Ausserdem ist es gar nicht selten, dass aus einfachen lauten doppelte oder komplizirtere werden. Man denke an die häufige diphthongirung einfacher vokale, an den wandel von *ti* in *tsi*, *ki* in *tʃi* u. dergl. mehr. In jedem moment des einzelnen sprachlebens entsprach der wandel natürlich einer bestimmten artikulationstendenz, aber von objektiver erleichterung ist kaum zu reden. — Die schnalzlaute der hottentotten werden für schwierig erklärt, und die betreffenden sprachen sollen nach Jespersen „*very primitive*“ sein. Warum gerade diese? Alle oder wenigstens viele kinder kommen dazu, schnalzlaute hervorzubringen im ersten und zweiten lebensjahr und ohne anleitung. Bleek meint, dass jene südafrikanischen sprachen in früheren zeiten wohl noch reicher an schnalzlauten gewesen seien, und Jespersen schliesst: *We may PERHAPS (! perhaps not!) draw the conclusion that primitive languages in general (!) were EXTREMELY (!) rich in all such difficult sounds.*

Wenn wir, etwa an der hand von Fr. Müllers *Grundriss*, die einzelnen sprachen aller art auf zahl der laute und konsonantenverbindungen untersuchen, so kommen wir keineswegs zu einem resultat, das lautliche schwierigkeit und leichtigkeit mit niederer oder höherer kultur der träger gleichsetzen liesse. Das papua, hausa, mande, kanuri werden wegen ihres wohlhlautes gelobt; von allen analysirten australischen sprachen hat keine mehr als 22 laute; drei haben 18, drei 19, eine 20, zwei 21 und eine 22 laute. Die sprache der sehr niedrig stehenden amerikanischen moschos und die der cherokee wird mit 16 lauten angegeben. Dagegen steht sanskrit mit 35 konsonanten weit abseits. Neufranzösisch und neuenglisch haben ganz bedeutend mehr laute als das lateinische und gotische. Unter den uralischen sprachen, die auf gemeinsamer basis beruhen, hat das finnische nur 15 konsonanten, das mordwinische und tscheremissische aber je 29. Aus all diesem ergibt sich, dass thatsächlich weder in langen entwicklungsreihen (z. b. indogermanischer sprachen) ein stetiges fortschreiten zur einfachheit, noch bei niedriger kultur lautliche schwierigkeit sich irgendwie als vorwiegend nachweisen lässt. Aus lateinisch *vestire* wird nicht nur französisch *vêtir*, sondern auch rätoromanisch (Oberhalbstein) *visſſikr*.

Man sieht, die sprachentwicklung ist ein immerwährendes auf- und absteigen in bezug auf phonetische gestaltung. Konsonantenhäufung ist oft zunächst die folge von vokalschwund, aber nicht immer; und wer kann beweisen, dass altfranzösisch *chanz* (*tʃānts*) weniger muskellarbeit erfordert als lateinisch *cantos*?

Alsdann bemüht sich Jespersen, wahrscheinlich zu machen, dass musikalische akzente (modulation) alter sprachen sehr häufig in modernen sprachstufen verschwinden, so im indischen, griechischen und lateinischen. Früher müssten die modulationsunterschiede noch grösser gewesen sein. *No doubt (?) the same thing may be asserted with regard to languages spoken now-a-days by savage tribes*, denn hier und da finden sich bezügliche angaben. An anderer stelle hat Jespersen gerade sehr schön klar gemacht, dass die entstehung der modulation oft auf lautschwund zurückzuführen und relativ jung ist. Er selbst fühlt



die schwäche seiner beweisführung und meint: *Word-tones were originally frequent, but meaningless: afterwards they were dropped in some languages, while in others they were utilised for sense-distinguishing purposes.* Der beweis fehlt vollkommen. Ebenso gut, und leichter, könnte man die phonetische einfachheit vieler sprachen wilder völker als für diese charakteristisch anführen und, wie das geschehen ist, von dem herrlich emporgesprossenen konsonantenreichtum des altindischen reden.

Ebenso wenig beweisend sind die zitate für die häufigkeit einer modulationsreichen satzbetonung bei niedrigstehenden völkern. Unmöglich mag sie nicht sein, aber der beweis fehlt durchaus. So steht denn Jespersens schlussfolgerung „*there was once a time when all speech was song, or rather when these two actions were not yet differentiated*“ nicht nur, wie er selbst gewissermassen zugibt, auf schwachen füssen, sondern einfach in der luft.

Ich will keineswegs leugnen, dass im allgemeinen die lautliche vereinfachung, wie *hlāford* > *lord*, *augustum* > *août* (u), *oculum* > *œil* häufiger sind als lautliche komplizierung, wie das oben erwähnte *viřćikr*; aber sie wird auch andererseits durch neubildungen syntaktischer art in schranken gehalten; man vergl. das bekannte beispiel von *quid est hoc* fr. *qu'est-ce* (kes) neben *qu'est-ce que c'est que cela* (keskseksa). Wie die syntaktische analyse der flexion zunächst physisch einen grösseren kraftaufwand verlangt als die stufe der komplizierten formen, das ersehen wir aus einer einfachen statistik, wenn wir dasselbe stück in verschiedenen sprachen studiren. Ich zählte die ersten sechs verse der apokalypse im lateinischen; es ergeben sich 134 wörter mit 263 silben; im spanischen 185 wörter mit 285 silben; setzen wir nun spanisch etwa gleich urfranzösisch des sechsten jahrhunderts, so sehen wir, dass im neufranzösischen zwar die zahl der wörter erhalten bleibt (183), dagegen durch die phonetische entwicklung die silbenzahl vermindert wird auf 235, also unter das lateinische. Wenden wir hierauf die oben angeführte statistik über das verhältnis von konsonant und silbe im französischen und spanischen an, so ergibt sich, dass den 356 konsonanten des lateinischen etwa 330 im spanischen und 305 im französischen entsprechen,

wohingegen das lautsystem in bezug auf die mannigfaltigkeit der artikulationen im französischen viel komplizierter ist als das lateinische. Also thatsächlich bald aufsteigen, bald absteigen!

Und wenn nun Jespersen schliesst, dass er aus den angeführten gründen nicht glauben könne, dass alle sprachen aus einsilbigen wurzeln entstanden seien, so mag dieses zwar — wenigstens bezüglich der einsilbigkeit — richtig sein, aber es berechtigt nicht zu dem schluss: *If the development of language took the same course in pre-historic as in historic times — and there is no reason to doubt it (?) — then we must imagine primitive language as consisting (chiefly at least) of very long words, containing many difficult sounds, and sung rather than spoken*; ganz abgesehen davon, dass, wie wir schon gesehen haben, thatsächlich von einer prähistorischen entwicklungszeit der sprachen, als wesentlich von der späteren geschieden, geredet werden kann und muss.

Der dritte abschnitt (grammatik) leidet ebenfalls unter dem mangel, dass die entwicklung der indogermanischen sprachen (altenglischer, lateinischer formenreichtum; neuenglische, romanische formenarmut mit selbständigmachung der einzelnen beziehungsmodifikationen entsprechenden formwörter — *cantaverat* — *he had sung*) ohne weiteres als allgemeine sprachentwicklung angenommen wird.

Die moderne sprachform werde analytisch genannt, mit recht; aber das Gegenteil sei nicht synthese für die alte sprachform; denn synthese setze die frühere existenz einzelner unabhängiger elemente voraus, und diese leugnet Jespersen. Man müsse vielmehr je weiter zurück um so grössere und kompliziertere wortkomplexe annehmen, in denen etwa die modifikation des verbs nach dem geschlecht des subjekts (semitisch) oder nach dem objekt (amerikanische sprachen) ebenso unauflöslich und unerkennbar im einzelnen ausgedrückt waren, wie die sechs beziehungen 1. *singen*, 2. plusqpf., 3. subjunkt., 4. aktiv, 5. dritte person, 6. singular in *cantavisset*; so dass schliesslich die grenze zwischen wort und satz nur noch ganz verschwommen war. Etwas ähnliches sei in amerikanischen sprachen der fall, und bekanntlich fehle manchen indianern



die fähigkeit, das abstrakte wort „messer“ z. b. zu denken; denn das substantiv finde sich immer nur in verbindung mit anderen begriffen. Also das unauflösliche satzwort sei die grammatische form der ursprache. Dem entspräche die häufigkeit an unregelmässigen formen, ausnahmen und anomalien, die um so mehr zunähme, je weiter wir in der sprache zurückgehen. Die ursprache war nicht einfach und leicht, sondern plump und ungefüge. *Primitive language no doubt (?) had a superabundance of irregularities and anomalies, in syntax and word-formation not less than in accidence* — ein üppiger, wilder, undurchdringlicher urwald. — Das alles mag in gewisser beschränkung für eine sehr alte flektirende sprache richtig sein, aber wie stimmt dazu, dass gerade sprachen, die wir als tieferstehend ansehen, häufig sich durch ganz besondere regelmässigkeit der bildung auszeichnen? Die konjugation des türkischen kennt keine ausnahmen, und das mapuche hat überhaupt nur ein einziges, für alle fälle giltiges verbalschema. Sind die sprachen der unzivilisirten völker phonetisch der älteren sprachform gleichzusetzen, wie Jespersen selbst annimmt, warum dann nicht auch morphologisch?

Im abschnitt vom vokabular erwähnt der verf. zunächst wieder den oft angeführten mangel an abstrakten und allgemeinen begriffen in sprachen niedrigstehender völker; an dieser thatsache ist nicht zu zweifeln, aber dem zitat aus Pickering über das cherokeesische (nach Sayce, *Introduction to the Science of Language* II, s. 5) traue ich gar nicht. Es soll dort 13 wörter geben, die das waschen eines bestimmten körperteiles oder gegenstandes bezeichnen, aber kein wort für waschen im allgemeinen. Mit solchen angaben ist schlechterdings nichts zu machen, wenn man die betreffende sprache nicht ganz genau kennt. Ich könnte ebenso beweisen, dass es im mapuche ein dutzend und mehr wörter für „fangen“ und „jagen“ gibt: *tʃafwatun* fische fangen, *neweñtun* fische mit dem netz fangen, *kälin* fische mit der angel fangen, *paritun* löwen jagen, *huanakos* jagen, *tʃoiketun* strausse jagen, *lūkaitun* mit den schleuderkugeln jagen, *latʃutun* mit der wurfschlinge (*lazo*) jagen u. s. w., und doch wäre das durchaus irreführend. Die ausdrücke sind alle von der art wie unser verbum *fischen*,

verbalableitungen von den namen der tiere, oder wie *angeln* verbalableitungen von dem instrument, das gebraucht wird; die silbe *tun* heisst auch nicht etwa „fangen“, sondern ganz allgemein eine thätigkeit ausüben. Was könnte man daraus folgern? Nicht, dass der araukaner unfähig ist zu abstrahiren und kein einzelnes abstraktes wort für „jagen“ kennt, sondern ganz im gegenteil, dass die ableitung eines verbs von irgend einem substantiv mit der grössten leichtigkeit und regelmässigkeit vor sich geht, und dass andererseits die genauere thätigkeitsmodifikation nicht konkret ausgedrückt wird. Auch das blosses substantiv, ohne jede ableitungssilbe kann oft durch das blosses anhängen von personal-, modal- und temporalendungen in ein verbum verwandelt werden. *Kūli* die angel: *kūli-a-vi-yu*, wir beide (*yu*) werden (*a*) ihn (*vi*) angeln (*kūli*).

Mit fremden sprachen, die auch der leser wahrscheinlich nicht kennt, muss man sehr vorsichtig umgehen; das ist in allgemein-sprachwissenschaftlichen (sprachphilosophischen) arbeiten leider nicht immer geschehen.

Wenn z. b. indianische sprachen dem wörterbuche nach arm an abstrakten sind, so liegt das durchaus nicht notwendig am sprachbau, sondern an der mangelnden gelegenheit und notwendigkeit zum abstrahiren. Das mapuche hat eine endung, mit der aus jedem worte ein abstraktum gebildet werden kann, aber thatsächlich sind diese bildungen, über die sich die missionäre früherer jahrhunderte sehr freuten, weil sie ihnen die übersetzung der geheimnisse des christenglaubens erleichterten, wenig gebräuchlich.

Also wenn Jespersen glaubt folgern zu können, dass die begriffe der ursprache immer nur sehr konkret und mit vielen beziehungen verbunden waren, so ist der beweis dafür nicht erbracht. Ebenso wenig lässt sich dieses daraus folgern, dass die altgermanische poesie zahlreiche ausdrücke für „see“, „kampf“, „schwert“, „held“ u. s. w. hat. Die alten germanen waren so wenig urmenschen, wie die modernen „wilden“, und was ihre einbildungskraft beschäftigte, weil es auch ihre lebensverhältnisse immerwährend beeinflusste, der krieg, musste viele ausdrücke für besonders determinirte unterbegriffe zeitigen, ebenso wie uns die auffassung von „stier“, „kuh“, „kalb“ u. s. w. als



besonderer individuen in keiner weise wunder nehmen darf bei der wichtigkeit dieser tiere für das dasein des hirtens. Ebenso ist auch der chilenische kuhhirt noch heute im stande, aus einer viehherde von hundert stück zwölf besondere nach der einfachen beschreibung eines genossen (der vielleicht jedes mit einem worte bezeichnet) herauszusondern. Für uns kulturmenschen hört bei zwanzig stück rindvieh längst alle unterscheidungsmöglichkeit auf. Aber unsere botaniker erkennen hunderte von pflanzen an einem getrockneten blättchen des herbariums. Sprache und interessensphäre muss sich decken.

Poesie darf man hinter der sinnlich deutlichen ausdrucksweise gewiss nicht suchen, wie es Jespersen thut, und wenn man davon spricht, dass die sprache wilder völker von gleichnissen und poetischen anspielungen, allegorien u. dergl. wimmelt, so ist das höchst zweifelhaft. Vieles, was uns poetisch erscheint, ist es vielleicht für den wilden gar nicht, ebenso wenig wie für den chinen ein ausdruck wie „werkzeugkind“ = „spielzeug“ poesie bedeutet.

Jespersen's schlussfolgerungen, auf diesen einzeln widerlegten gründen aufgebaut, sind höchst seltsamer art.

*If now we try to sum up what has been inferred about primitive speech, we see that by our backward march we arrived at a language whose units had a very meagre substance of thought, and this as specialised and concrete as possible; but at the same time the phonetic body was ample; and the bigger and longer the words, the thinner the thoughts! Much cry and little sense!* Kurz ein ewiges schwätzen, wie das des kindes vor der eigentlichen zeit des sprechenlernens. Aber dieser vergleich ist falsch, denn das kind denkt wirklich gar nichts; ebenso falsch ist Jespersen's vergleich mit dem schwätzen und lieblosen der mutter, die mit dem kinde redet, das sie noch nicht verstehen kann; denn in diesem falle haben alle worte an und für sich einen klaren sinn.

Wohl ist es richtig, dass man nicht den urmenschen als ein äusserst verständiges, immerfort überlegendes, zweckbewusstes wesen ansehen darf; aber es genügt doch auch noch nicht, wenn Jespersen meint, dass der ursprung der sprache in der poetischen seite des lebens zu suchen sei, das heisst

im freudigen jauchzen und singen des spieles, der freude und der liebe. Das singen ist vermutlich als wichtige artikulationsübung dem sprechen vorausgegangen, und singen ist auch als gefühlsausdruck zweifellos ganz unabhängig vom sprechen als gedankenausdruck; so sehen wir es noch in den jodlern der tiroler, so tritt es oft auch bei naturvölkern auf, zum beispiel ganz ohne worte oder auch mit worten untermischt bei verschiedenen indianerstämmen Nordamerikas.<sup>1</sup> Aber wie kommt der übergang vom noch wortlosen, wenngleich aus sprechsilben zusammengesetzten gesang als gefühlsäusserung zum worte oder satz als gedankenmitteilung zu stande? Jespersen will uns mit einem vergleich über die schwierigkeit hinweghelfen, aber sein vergleich hat ein loch. Er sagt s. 360: „Die menschen sangen ihre gefühle hinaus, lange ehe sie fähig waren ihre gedanken auszusprechen. Aber sie sangen ursprünglich nicht, um ihre ideen und gefühle mitzuteilen; sie hatten thatsächlich nicht die geringste ahnung davon, dass das möglich war. Sie „sangen, wie der vogel singt“ — dieses wort ist vom urmenschen, mann und weib, wahrer als vom gottbegnadeten dichter. Sie ahnten nicht, dass sie durch ihr singen, wie es die natur ihnen eingab, den weg für eine sprache bahnten, die im stande sein sollte, jede leichte schattirung des gedankens auszudrücken; ebensowenig wie sie ahnten, dass aus ihren rohen menschen- und tierbildern eines tages eine kunst erwachsen sollte, die menschen entfernter länder miteinander zu sprechen erlaubte. Wie die schreibkunst zur primitiven malerei, so verhält sich die sprechkunst zum primitiven singen. Und die entwicklung beider träger der gedankenmitteilung zeigen weitere eigenartige und lehrreiche parallelen. In der ursprünglichen bilderschrift bedeutete jedes wort einen ganzen satz und mehr — man gab das bild der situation oder des ereignisses als ganzes —; hieraus entwickelte sich die gesonderte ideographische bezeichnung jedes einzelnen wortes; diesem system folgte die silbenschrift, die ihrerseits der alphabetischen schrift platz machen musste, in der jeder buchstabe

<sup>1</sup> Man vergleiche die in vielen beziehungen interessante arbeit von Alice C. Fletcher, *A Study of Omaha Indian Music*, in *Archæological and Ethnological Papers of the Peabody Museum*, Cambridge, Mass. 1893.



für einen laut steht, oder doch stehen sollte. Gerade so wie der fortschritt der weiteren analyse der sprache verdankt wird, indem allmählich immer kleinere sprecheinheiten durch einzelne zeichen dargestellt werden, in genau gleicher weise, obwohl nicht ganz so unverkennbar, zeigt uns die sprachgeschichte eine fortschreitende tendenz, das, was in früheren zeitaltern als untrennbares ganzes aufgefasst wurde, in immer kleinere einheiten aufzulösen.“

Ich habe den ganzen paragraphen 282 hier übersetzt, weil ich fürchte, sonst missverstanden zu werden. Jespersens vergleich, der so anschaulich scheint, hinkt. Es ist vollständig übersehen, dass wir ja doch keine gedankenschrift haben, sondern lautschrift — und das ist doch etwas ganz anderes. Die bilderschrift<sup>1</sup> war an sich völlig ausser stande, alle worte zu schreiben; gewöhnlich sieht sie überhaupt von den worten ganz ab und ist als wahrhafte internationale gedankenschrift in allen sprachen gleich leicht lesbar (dieses ist thatsächlich bei vielen indianerstämmen Nordamerikas der fall gewesen, und ist es teilweise noch). Darin lag ihr vorteil und ihr nachteil. Auf dem gebiete der ideographie hätte man nie bis zur eingehenden darstellung jeder gedankenschattirung kommen können, ihre klarheit blieb beschränkt. Wie die bilderschrift zur phonetischen schrift, zunächst des wortganzen, wurde infolge der zahlreichen homophonien des chinesischen und ägyptischen, indem man das zeichen für *eine* bedeutung eines lautkomplexes auf *andere* bedeutungen desselben wortkomplexes übertrug, ist bekannt.<sup>2</sup>

Wo ist nun in der entwicklung der sprache ein ähnlicher sprung geschehen? Das ideogramm der indianer stellt thatsächlich alle gedankenelemente auf einmal unauflöslich nebeneinander; z. b. das boot des indianers mit der von der winterhütte abgekehrten richtung und darin den indianer ruderd; d. h. „der indianer ist von seiner hütte weggerudert“, oder

<sup>1</sup> Wer sich dafür interessirt, den verweise ich auf die klassischen abhandlungen von Garrick Mallery, *Pictographs of the North American Indians*. 4<sup>th</sup> Annual Report of the Bureau of Ethnology, Washington 1886, und *Picture-Writing of the American Indians*, 10<sup>th</sup> Report, 1893.

<sup>2</sup> Vergl. z. b. Fr. Müller, *Grundr. d. sprachw.* I, s. 159 ff.

etwas ähnliches. Um zu grösserer klarheit zu kommen, nahm die bilderschrift schon ihre zuflucht zur versinnbildlichung der gesten — der indianer mit der rechten hand auf seine brust zeigend: „ich“. Eine auflösung dieser schrift in elemente war nicht möglich. Ebenso wenig verstehe ich, wie eine ursprache nach Jespersens art, ein ungeordneter haufen von gejdodelten silben, der etwa als ganzes bedeuten sollte „ich will mit meinem boot auf den seehundsfang gehen“, jemals in gruppen zerlegt werden konnte, von denen die eine etwa „ich mit meinem boote“, die andere „ich will seehunde fangen“ bedeutet hätte. Nur wenn in verschiedenen gruppen derselbe komplex dieselbe bedeutung hatte, konnte man wirklich vermuten, dass einem teil der silben ein teil des gedankens entsprochen hätte. Mir ist schlechterdings ganz unfassbar, wie ein leeres lautgeklengel ohne bedeutung eines tages zum träger des gedankens wird, wie Jespersen angibt (s. 361). Ebenso wenig könnte ein wirres gekritzeln zur ideographie oder lautschrift werden. Das beigebrachte beispiel, dass ein bursche aus einem eigenartigen jodler seinen eigennamen erhalten habe, ist freilich sehr anschaulich, aber leider passt es gar nicht auf Jespersens theorie; das ist ja die reinste *wauwau*-theorie — das ding benannt nach dem laut, den es hervorbringt! Dass weiterhin der einmal gegebene eigennamen sich zum gewöhnlichen substantiv umgestalten konnte, — Krösus = reich, Bismarck = staatsmann — daran zweifelt niemand; aber, wie man sieht, Jespersen bleibt uns das beispiel schuldig!

Denn auch der zweite versuch ist verunglückt. Jespersen nimmt an, ein besonderes triumphgeheul habe z. b. einmal bedeutet „wir haben soeben unsern grimmigen feind jenseits des wassers getötet“, und daraus sollte sich der name des siegers oder etwas ähnliches entwickeln. Ein triumphschrei als bezeichnung des sieges — das wäre *puhpuh*-theorie und ist annehmbar für die allgemeine, recht undeutliche idee „ein sieg“, „ein feind erschlagen“ etc., aber es erklärt nichts für Jespersen. *I can give nothing but hints*, fährt er fort; *but does not the reader begin now dimly to see ways by which primitive "lieder ohne worte" may have become first, indissoluble sentences, and then gradually combinations of words more and more capable of being analysed?*



— Ehrlich gestanden: nein! ich sehe keine spur von möglichkeit, wie etwas unauflösliches allmählich auflöslich werden soll — oder es war eben nicht wirklich, sondern nur scheinbar unauflöslich mit einem kitt zusammengeklebt, der zeitweise die fugen der steine verwischte und nachher wieder herausbrückelte — aber dann hatten doch einmal die steine einzeln bestanden, waren zusammengefügt und verkittet worden — die richtige synthese, die Jespersen leugnet.

Ich bin am ende von Jespersens buch angelangt — so sehr mir die idee vom fortschritt der sprache gefällt, so sehr missfällt mir Jespersens consequenz. Aber sind denn nicht etwa beide unauflöslich verbunden? Wenn sprachentwicklung in historischer zeit analyse der grossen komplexe ist, bei der wir bis zur entbehrlichkeit aller materiellen endungen als beziehungsträger kommen, indem wir die beziehungen selbst theils durch syntax (wortordnung), theils durch ganz leere, an sich bedeutungslose beziehungsworte ausdrücken; wenn andererseits die vermeintlichen wurzelsprachen, wie das chinesische, als erste elemente zum aufbau der agglutination uns unter der hand verschwunden sind, wo bekommen wir dann die synthese her?

(Schluss folgt.)

*Santiago de Chile.*

RUDOLF LENZ.

## ZUR AUSSPRACHE DES SCHRIFTDEUTSCHEN.

Aus einem vortrag, gehalten im Deutschen sprachverein Stuttgart.

(Schluss.)

### GENÄSELTE SELBSTLAUTE IN DER AUSSPRACHE DES SCHRIFTDEUTSCHEN.

Im jahr 1897 hat K. Erbe (zur zeit rektor des kgl. gymnasiums in Ludwigsburg) der zehnten hauptversammlung des Allgemeinen deutschen sprachvereins *Fünffmal sechs sätze über die aussprache des deutschen* (Stuttgart bei P. Neff, 1897) gewidmet und vorgelegt. Erbes satz 1 erklärt nun das näseln der selbstlaute für tadelnswert, selbst vor den genäselten mitlauten *m, n, ng* ( $\eta$ ), wie in den — hier nach unserer schwäbischen aussprache aufgeführten — wörtern *näme*<sup>1</sup>, *kām*, *gānz lāhm*, *ān der bāhn* (*Lāhn*), *fāhne*, *lānd*, *die ānsicht*, *klāng*, *āngst*, *laune* (*u = ö*), *neīn* u. dergl. Vom standpunkt der phonetik aus sehe ich in dem getadelten näseln, wie in *kām*, *fāhne*, *āngst*, nur eine vorausnahme der unmittelbar darauf zur bildung des genäselten mitlauts *m, n, η* (*ng*) gleichfalls notwendig werdenden senkung des gaumensegels, des weichen hintergaumens mit dem zäpfchen<sup>2</sup>, also eine art *nasale angleichung* („nasenton-

<sup>1</sup> ~ bezeichnet den nasenton der selbstlaute.

<sup>2</sup> Bei nicht genäselten lauten schliesst bekanntlich das an die rachenwand angelegte zäpfchen die (hintere) mundhöhle nach oben, gegen die nasenhöhle hin, ab (z. b. wenn bei halsuntersuchungen das tiefe *a* ausgesprochen wird). Bei genäselten lauten aber senkt es sich gegen die zunge herab (bei  $\eta$  [*ng*] legt es sich sogar an die emporgewölbte hinterzunge an) und lässt den lauterzeugenden, aus der luft-röhre bezw. lunge kommenden luftstrom teilweise oder — bei *m, n, η* — ganz durch die nasenhöhle als schallraum entweichen, wodurch der nasenton (das „näseln“) entsteht, d. h. jenen lauten die eigentümliche klangfarbe von „nasenlauten“ verliehen wird.



angleichung“), folglich, da das angleichungsgesetz wie für andere sprachen, so auch für die deutsche gilt, eine ganz gesetzmässige erscheinung. Ausserdem fragt es sich, ob das näseln in solchen fällen unschön und deshalb zu tadeln ist.

Jeder phonetiker oder lautkenner des französischen ist wohl mit mir der ansicht, dass z. b. die französischen nasalvokale — die allerdings tiefer und voller, mehr hinter dem (*tiefer gesenkten*) gaumensegel erklingen und daher auch einen volleren, stärkeren nasenton haben als unsere schwäbischen nasenlaute — dass gerade diese nasenselbstlaute der französischen sprache einen besonderen wohllaut verleihen. Übrigens näseln die meisten norddeutschen die selbstlaute vor nasenmitlauten ebenfalls, besonders die kurzen, wie z. b. in *ām*, *lānd*, *āngst*, *seīn* u. dergl., aber auch *lange a*, wie in *kām*, *bāhn* u. s. w.; ja in einzelnen gegenden, wie mir dies der bekannte phonetiker Klinghardt aus Rendsburg vor drei jahren in Paris von seinen holsteinern versicherte, näseln sie in gewissen fällen auch, wie wir schwaben, fast alle selbstlaute. Ob die norddeutschen im allgemeinen das näseln von selbstlauten unschön finden, weiss ich nicht. Dass aber die aussprache *ā:nsicht*, wie Erbe will<sup>1</sup>, — also mit hohem, hellem (dem *ā* sich näherndem) *ā* und zwar *lang!* — viel schöner oder auch nur deutlicher klingen würde als unsere aussprache *ā:nsicht*, oder künftig vielleicht besser kurz (oder höchstens halblang) *ānsicht*, möchte ich bezweifeln.<sup>2</sup>

Von fällen weniger berechtigten näsels bei selbstlauten nach *m* und *n*, wie in unserem heutzutage wohl nur noch mundartlich gebrauchten *māg*, *nāse*, *nēseln* (im letzteren fall zugleich klangnachahmend), fränkisch (hohenlohisch) auch in *meīstens*, *meīster* u. dgl.<sup>3</sup> — von derartigen fällen will ich hier

<sup>1</sup> Vgl. *Maître phonétique* 1896, s. 153.

<sup>2</sup> Wo vor dem nasenmitlaut ein *e* ausgefallen ist, ist natürlich auch in unserer aussprache von einem näseln des vorhergehenden selbstlautes keine rede, z. b. in ausdrücken wie *sich nah'n* oder *einen fah'n* = fangen (vgl. *die fāhn*), *von nah'm* (vgl. *er nāhm*), *verleih'n* (vergl. *der leīn*), *schrei'n* (vgl. *schreīn*) u. dergl. [Westmitteldeutsch nasalirt! W. V.]

<sup>3</sup> Das schwäbische näseln in wörtern wie *lāese* anstatt *laēse* (oder richtiger *lōise* wie im fränkischen) hat überhaupt keinen sinn.

ganz absehen; denn eine solche (auf dem trägheitsgesetz beruhende) angleichung an einen *vorausgehenden* laut, die ich *rückangleichung* nennen möchte, ist der angleichung an einen nachfolgenden laut, der *vorangleichung* im allgemeinen nicht für gleichwertig zu erachten. (Dies gilt, nebenbei gesagt, auch für die französische aussprache.) In den zuerst erwähnten fällen der vorangleichung aber brauchen wir uns meines erachtens das näseln der selbstlaute im allgemeinen und insbesondere das näseln des *a*<sup>1</sup> nicht abzugewöhnen, sondern dürfen wenigstens in diesem punkte unsere schüler in der hauptsache — jedenfalls beim lesen von prosastücken — auch fernerhin so aussprechen lassen, wie ihnen „der schnabel gewachsen ist“. Es heisst in dieser redensart nicht umsonst „gewachsen“; denn die sprachwerkzeuge der norddeutschen und süddeutschen (in diesem fall das gaumensegel) verhalten sich in ihrer thätigkeit im allgemeinen zweifellos nicht ganz gleich. — Die nasale angleichung steht also nach meiner ansicht mit unserem ganzen süddeutschen sprachcharakter im engsten, ja buchstäblich „organischen“ zusammenhang, so dass die weglassung des nasentons in den besprochenen fällen, namentlich bei *a*, für uns aus süddeutschem munde äusserst fremdartig, unnatürlich und gekünstelt klingen würde und ich mir die von Erbe an unsere schüler gestellte forderung, keinen selbstlaut zu näseln, höchstens für die gewählteste form (die

<sup>1</sup> Der nasenton tritt mehr oder weniger (wenn nicht ganz) zurück in unserer aussprache von wörtern wie *ihm*, *in*, *biene*; *bühne*, *scheune* (mit *äü* gesprochen); *nun*; *sohn*, *baum*; *söhne*, *bäume*; *nehmen*, *ähnlich*, *scheine* u. dergl., und zwar werden am schwächsten (oder vielleicht von den meisten personen gar nicht) genäselt die wörter mit *i* und *ü*, so dass der nasenton von *i* (*ü*) zu *u*, *o*, *é* (*ö*) und *a* — je vor *m* und *n* — stätig zunimmt. In derselben reihenfolge nimmt nämlich bei der bildung der ungenäselteten laute *i* (*ü*), *u*, *o*, *é* (*ö*), *a* die spannung des zum abschluss der nasenhöhle an die rachenwand angelegten gaumensegels unwillkürlich immer mehr ab, so dass bei *a* das zäpfchen die nasenhöhle am wenigsten fest und dicht abschliesst, weshalb gerade das *a* am leichtesten und daher in angleichungsfällen fast allgemein genäselt wird. Bei uns verhält sich überdies das gaumensegel viel schlaffer als bei den meisten norddeutschen (und auch, wie ich hier beifügen möchte, schlaffer als bei den franzosen).



kunstform) der rede, nämlich für den ernsten, feierlichen gedichtvortrag — einer annäherung an die bühnensprache zu liebe — gefallen lassen möchte. Die bühnensprache, d. h. das Siebssche buch, kennt ja allerdings kein näseln von selbstlauten und erwähnt überhaupt nichts davon (vgl. Siebs' beispiele: *wahn*, *wem*, *lohn* u. dergl.). Professor Gartner (an der universität Graz), ein geborener wiener, hält dieses näseln zwar für tadelnswert, aber vor den nasenmitlauten für „unausrottbar“. In der that habe ich bei unseren öffentlichen rednern, z. b. auch bei Erbe, eine abgewöhnung des erwähnten näselns von selbstlauten noch nie wahrgenommen, und ich selbst habe sie, ausser im gedichtvortrag, bis heute noch nicht versucht.

Zu der vorliegenden frage möchte ich mir zum schluss noch eine statistische bemerkung gestatten. Süddeutsche rechne ich in Österreich-Ungarn, Bayern, Württemberg, Baden, Elsass und der Schweiz zusammen mindestens 22 millionen und hierzu noch mehrere millionen süddeutsche in Amerika u. s. w. Diese alle, sowie sämtliche mitteldeutschen und selbst norddeutsche volksgenossen haben genäselte selbstlaute, weshalb es mir nicht zweifelhaft erscheint, dass die selbstlautenäselnden stämme deutscher zunge sogar in der mehrheit sind.

#### ZUR AUSSPRACHE DES *Y*.

Nach Erbes satz 4 soll *y* in allen wörtern griechischen ursprungs wie *ü* lauten.<sup>1</sup> Diese regel beobachtet im allgemeinen auch Siebs. Doch spricht er bezw. die konferenz *y* wie *i* in folgenden eingebürgerten fremdwörtern oder lehnwörtern: *myrte*, *zylinder*, *Ägypten*, *Ysop*; also gerade so wie das geschriebene *i* in den lehnwörtern *gips*, *kristall*, *satire*, *silbe*, *stil*, *zimbel*, die ja bei uns früher auch, wie im griechischen, mit *y* geschrieben wurden (vgl. auch *sirup*). — Für die lehnwörter hatte Erbe noch in der septemhernummer 1896 des in Paris erscheinenden *Maitre phonétique* ebenfalls die aussprache mit *i* gefordert. In

<sup>1</sup> Nichtgriechische wörter mit *y* wie *lynchen*, *Kyffhäuser*, *Pyrmont*, *Schweyz* (*Tyrol*, jetzt *Tirol* geschrieben) u. a. können natürlich nur mit *i* gesprochen werden.

seinen im darauffolgenden frühjahr aufgestellten *Fünffmal sechs sätzen* hat er jedoch auf die gesonderte behandlung der noch mit *y* geschriebenen lehnwörter zu gunsten der gleichmässigen aussprache mit *ü* verzichtet. Auch ich möchte nun eine besondere aussprache dieser lehnwörter verwerfen. Denn ich sehe nicht ein, warum nicht *zypresse*, *hyazinthe* und *hyäne* ebenso gut zu eingebürgerten lehnwörtern geworden sein sollen, wie *myrte* und *ysop*, oder *pyramide* wie *zylinder*, *Syrien* wie *Ägypten* u. s. w. — desgleichen *dynamit* ebensogut wie *gips*; *hydrant* wie *kristall*; *sylvester*, *symmetrisch*, *sympathie*, *synagoge*, *syringe*, *system*, *tyrann*, *Lydia*, *gymnasium* ebensogut wie *satire* oder *zimbel* — ferner *anonym*, *typhus*, *hypothek* u. a., wörter, die gewiss (bedauerlicherweise!) im sprachgebrauch aller schichten unseres volkes völlig eingebürgert sind. Jedenfalls ist zwischen eingebürgerten und nicht eingebürgerten fremdwörtern keine auch nur einiger-massen deutliche grenze möglich.<sup>1</sup>

Während nun aber Erbe alle diese wörter nach griechischer weise mit *ü* ausgesprochen wissen möchte, würde ich lieber alle in gleicher weise wie die vollkommen eingebürgerten mit *i* sprechen lassen.<sup>2</sup> Denn einerseits muss auch Erbe zugeben, dass bei uns kein einheimischer (wenn er nicht fachgelehrter ist) diese fremdwörter anders spricht oder liest als mit *i*<sup>3</sup>, und andererseits ist nicht einzusehen, warum wir deutschen in unserer bekannten gründlichkeit und gewissenhaftigkeit unter dem einflusse der philologie den ursprünglichen griechischen *ü*-laut des *y* beibehalten sollen, während andere vielleicht weniger sprachgelehrte oder weniger schulmeisterlich beeinflusste völker, wie die engländer, franzosen, spanier und italiener, den griechischen laut des *y* einfach überall durch *i* ersetzt haben, die spanier und italiener sogar durchweg auch

<sup>1</sup> Die franzosen z. b. betrachten wörter wie *asile*, *Denis* (*Dionysius*) als eingebürgerte lehnwörter und schreiben sie mit *i*, wir aber immer noch mit *y*. Umgekehrt schreiben wir *gips*, *silbe*, *zimbel* als lehnwörter mit *i*, die franzosen *gypse*, *syllabe*, *cymbale* noch als fremdwörter mit *y*.

<sup>2</sup> Auch von Viëtor wird die *i*-aussprache als „ziemlich gleichberechtigt“ anerkannt.

<sup>3</sup> Auch Grimm sagt (*D. grammatik*, I. band, s. 222), *y* werde „selbst in fremden wörtern wie *i* gesprochen“.



in der schreibung. Auch wir könnten meines erachtens alle diese fremdwörter ebensogut mit *i* schreiben wie *gips*, *kristall*, *zimbel* u. s. w.

#### AUSSPRACHE DER (GESCHRIEBENEN) *e* UND *ä*.

Nach Erbes satz 6 sollen diejenigen *langen* (geschriebenen) *e*, die *gotischem ai* entsprechen, durchweg als *geschlossene é* gesprochen werden<sup>1</sup>, so dass künftig bei uns auszusprechen wäre: *bekéhren*<sup>2</sup> (wie *kéhren*, *umkéhren* u. dergl.), *méhr* (wie *meer*; ebenso *méhren* u. dergl.), *séhr*<sup>3</sup> (vergl. *unverséhrt*), *éhre* (*éhrlich* u. dergl.), *léhren*, *léhrer* (aber: *leeren* mit *ä* gesprochen), *sééle*, *féhde* (wie *rede*, *reede*), *fléhen* (wie *gehen*, *stehen*, *eher*, *ehern*, *ehe*, *schlehe*, *zehe*), *erst* u. a.

Die aussprache der übrigen *langen e*, die nicht aus *ai* sich entwickelt haben, sowie die aussprache der *kurzen e* lässt hier Erbe dahingestellt, erklärt sich aber in einer anmerkung „mit rücksicht auf den wohl laut und die deutlichkeit der sprache“ gegen die Viëtorsche *e*-regel. In den seinen 30 sätzen angehängten bemerkungen erklärt Erbe es für sehr wünschenswert, den (in der regel mit *ä* geschriebenen) umlaut von langem und kurzem *a* mit geschlossenem *é* zu sprechen (z. b. in *mächte*, *mässig*, *wäre*, *sätze* wie *sétze* u. dergl.), das in wechselbeziehung zu *i* stehende (geschriebene) *e* aber mit offenem *è* (z. b. in *sèhen*, vgl. *sicht*; *hèlfen*, *hilfe*; *èrde*, *irdisch*). Aus all

<sup>1</sup> Wie man jetzt noch [„Noch“? W. V.] im bäurischen schwäbisch mit *ai* ausspricht: *omkaira* = *umkehren*, *nō mai* = *noch mehr*, *wai* = *weh*, *sai* = *see* u. dergl.

<sup>2</sup> Die meisten der hier angeführten wörter werden bei uns besonders im nördlichen (fränkischen) teil Württembergs, sowie im katholischen teile Oberschwabens von jeher mit geschlossenem *é* gesprochen.

<sup>3</sup> Prof. Viëtor-Marburg befolgt (wie prof. Gartner-Graz) die einfache *e*-regel: *langes* (geschriebenes) *e* = geschlossenem *é*, *kurzes e* = offenes *è* (*ä*). Trotzdem gibt Viëtor selbst zu (im *Neuphilologischen zentralblatt* vom september 1896), dass entgegen seiner regel *mehr* und *sehr* z. b. auch in Schleswig-Holstein offen lauten wegen des folgenden *r* [Auch sonst ja vielfach! S. u. W. V.], während Gartner (in *Lyons Zeitschrift für den deutschen unterricht* vom märz 1897) bemerkt, dass fast alle österreicher und viele deutsche vor *r* überhaupt kein geschlossenes *é* sprechen. (Auch im französischen wird *e* vor *r* [und *l*] vorwiegend ganz offen gesprochen.)

dem ergibt sich, dass Erbe bei beurteilung von aussprache-  
fragen die *sprachgeschichte* nicht etwa nur als beraterin — als  
die sie jeder gerne anerkennen wird — angesehen wissen will,  
sondern geradezu als richterin.<sup>1</sup> Es ist dies ein standpunkt,  
den ich nicht teilen kann, und der die lösung der schwierigen  
*e*-frage meines erachtens für den nichtfachgelehrten noch mehr  
erschwert. Denn Erbe gelangt damit zu forderungen wie den  
folgenden<sup>2</sup>: *armsèlig*, *feindsèlig*, *holdsèlig*, *trübsèlig* je mit ge-  
schlossenem *é*, aber *sèlig*, *sèligkeit*, *unsèlig*, *gottsèlig*, *leutsèlig*,  
*glücksèlig*, *redsèlig* mit offenem *è* (*ā*); *behèlligen*, aber *erhèllen*;  
*belèhnen*, aber *anlèhnen*, *lèhne*; das *mèsser*, aber der *mèsser*,  
*mèssen*; *dégen* (= waffe), aber *dègen* = *haudègen* (= held); *èben*-  
*holz*, aber *èbenbürtig*, *èben* = 1. gerade (z. b. *èbenderselbe*, *soèben*),  
= 2. flach (z. b. *èbene*, *èbnen*); — ferner mit geschlossenem *é*:

<sup>1</sup> In seinen *Leichtfasslichen regeln f. d. a. d. dt.* schreibt Erbe:

1. seite 8: „Die letzte entscheidung, auch in sachen der aus-  
sprache, muss der *sprachgeschichte* zukommen; nur mit ihrer hilfe ist  
es möglich, die einfachheit und folgerichtigkeit, den wohl laut und die  
deutlichkeit unserer muttersprache zu retten.“

2. im „schlusswort“: „Rückkehr zum mittelhochdeutschen! das  
müssen wir deutschen uns zum grundsatz machen, wenn wir unsere  
sprach- und schreibweise endgültig regeln wollen.“ — „Man sage nicht,  
dass sich so eine künstliche, allen deutschen fremdartige und schwer  
erlernbare aussprache ergäbe. Millionen von deutschen sind schon an  
eine ähnliche aussprache gewöhnt; viele andere brauchen, um zu ihr  
zu gelangen, bloss ihre mundart nach bestimmten regeln umzugestalten,  
was viel leichter ist als die erlernung der bis jetzt so widerspruchs-  
vollen schriftsprache. Das mittelhochdeutsche aber, auf das wir zurück-  
gehen, wird hoffentlich bald keinem gebildeten deutschen mehr fremd sein  
und wird sogar in den mittelklassen aufnahme finden.“

3. seite 19: „Dass im mittelhochdeutschen die angeführten laute  
scharf voneinander geschieden waren“ (*ai* von *ei*, *äu* von *eu*, *au*  
von *ou*, wie auch Erbe verlangt), „wird man allerdings nicht als  
zwingenden grund für die verallgemeinerung dieser eigentümlichkeit“  
(diese laute wie im schwäbischen jetzt noch auseinander zu halten)  
„gelten lassen; wir haben manches andere stück unseres alten sprach-  
gutes verloren, ohne seine wiedergewinnung hoffen zu können.“ (In  
der that lässt auch Erbe, seite 14, die mittelhochdeutsche aussprache  
von *grab*, *bad*, *tag*, *jung* — wie *gräp*, *bät*, *täk*, *jungk* — mit recht  
nicht gelten.)

<sup>2</sup> Vgl. *Leichtfassliche regeln*, s. 36, 58 und wörterverzeichnis.



*sége* (aber *sègel*), *erklären*, *schlége* (wie *schlégel*), *schwébisch*, *féhig*, *néher*, *règelméssig* (statt *regelmässig*); — dagegen mit *è* (*ä*): *blutègel*, *pègel*, *sègel*, *sèhne*, *bèben*, *lèdig*, *bequèm*, *lèhm*, *fèhme*, *nèhmen*, *genèhm*, *genèhmigen*, *mèt*, *jèner*, *dènen* (aber die *dènen*), *dèn*, *dèm* (z. b. *trotzdèm*), *wèm*, *wèn* u. s. w.

Es sind dies lauter aussprachen und unterscheidungen, die ich für durchaus unannehmbar halte, da sie nicht nur meist für uns gänzlich fremd sind, sondern auch dem nicht-fachgelehrten völlig willkürlich und unverständlich erscheinen müssen.

Von der *konferenz* konnte in der frage, ob geschriebenes *e* in langen silben (in übereinstimmung mit der Viëtorschen *e*-regel) durchweg wie geschlossenes *é*, oder wo es etwa wie offenes *è* auszusprechen sei<sup>1</sup>, „einstweilen“ — wie Siebs bemerkt — „aus mangel an genügendem material“ (d. h. wohl hauptsächlich wegen der auf diesem gebiet herrschenden verwirrung!) „noch keine entscheidung getroffen werden.“ Langes (geschriebenes) *e* wird übrigens in der bühnensprache wohl (wie im norddeutschen) vorwiegend mit geschlossenem *é* gesprochen. — Im übrigen verlangt die konferenz, dass zum mindesten alle mit *ä* geschriebenen wörter auch mit offenem *è* (*ä*) ausgesprochen werden sollen<sup>2</sup>, und dass geschriebenes *e* in *kurzen* (betonten) silben<sup>3</sup> ebenfalls wie *è* (*ä*) lauten soll (z. b. in *hèld*, *erhèllt* wie in *erhält* u. dergl.). — Was meinen standpunkt in dieser frage betrifft, so bin ich überzeugt, dass bei der heutigen verbreitung der schulbildung, bei der allgemeinen kenntnis des lesens und schreibens, schliesslich — aller sprachgeschichte zum trotz — der einfluss der schreibung in

<sup>1</sup> Wie dies nach Erbe z. b. in den wörtern *hèr*, *schwèr*, *schèren*, *règen*, *gelègen*, *wèhen*, *lèben*, *gèben*, *strèben*, *èben*, *sèlig*, *lèsen* u. s. w. geschichtlich begründet ist.

<sup>2</sup> Die konferenz warnt aber davor, die *ä* übertrieben breit (gewissermassen „plärrend“) auszusprechen; sie verlangt vielmehr anstatt solcher „allzu offenen“, „sehr hässlich klingenden“ *ä* nur halboffene *è*. Auf diese forderung möchte ich für unsere künftige musteraussprache keinen wert legen, da bei uns im allgemeinen keine allzu offenen, dem hellen *a* sich nähernden *ä* gesprochen werden.

<sup>3</sup> Das kurze (geschriebene) *e* in den (unbetonten) vor- und nachsilben wird in einem späteren abschnitt besonders behandelt.

schwankenden fällen siegreich bleibt.<sup>1</sup> Ich möchte daher für unsere künftige musteraussprache zur lösung der *e*-frage in annäherung an die von der schreibung ausgehende bühnenaussprache einen vermittlungsvorschlag machen, indem ich folgende *e*-regeln aufstelle:

Regel I:

- a) Jedes *lange* (geschriebene) *ä* lautet wie *mindestens halboffenes ä* (è); z. b. (bisher bei uns in der regel je mit geschlossenem *é* gesprochen): *nähren*, *zähren* (vgl. *zählen*), *fährt*, *wählt*, *gräber*, *räder*, *schlägt*; *nämlich*, *zähmen*, *erwähnen*, *thränen*, *dänen* (vgl. *dänen*); *näseln* u. a.
- b) Jedes *lange* (geschriebene) *e* lautet wie *mindestens halbgeschlossenes e* (é)<sup>2</sup>, wie ja schon bisher manche unserer geistlichen in wörtern wie *seele*, *leben* u. dergl. statt des sonst üblichen *è* (*ä*) ein halbgeschlossenes *e* (= *é*) in der stammsilbe sprechen, z. b. (bei uns je mit *è*): *bekehren*, *ehren*, *lehren*, *leeren*, *sehr*, *mehr*, *her*, *scheren*, *schöner*; *wört* (vgl. *währt*), *beschwerde*, *pferd*, *herd*; *selig*, *fehlen*, *eben*, *geben*, *beten*, *segnen*, *segn* (vgl. *sägen*), *regen* (vgl. *sich régen*), *wäg* (vgl. *wäg*; *wäg*), *lesen* (vgl. *lösen*), *sehen* (vgl. *säen*), *wehen*, *stets* (vgl. *stéht's*) u. a.

Regel II:

Jedes *kurze* (geschriebene) *ä* und *e* (abgesehen von kurzem *e* in unbetonten nebensilben) lautet wie *mindestens halboffenes ä* (è); z. b. (bei uns je mit *é*): a) *märz* (früher *merz*), *ärmel* (früher *ermel*), *ärger*, *älter* (vgl. *eltern*), *hält*

<sup>1</sup> Zu dieser überzeugung bin ich seinerzeit auch bei meinen französischen ausspracheforschungen gekommen.

<sup>2</sup> Es werden hierbei freilich — was ich mit Erbe vom sprachgeschichtlichen standpunkt aus bedaure — unterschiede, die sich bisher in unserer aussprache erhalten haben, mit der zeit verwischt werden und gänzlich verschwinden, z. b. die unterscheidung zwischen den beiden langen *e* der stammsilben in *abschären* und *beschären*, *hèr* und *hèhr*, *règen* und *régen*, *überlègen* (mittelwort) und *überlègen* (grundform), *wèhen* und *wèchen*, *wèrt* und *wèhrt* (vgl. *währt*); — ferner zwischen den kurzen *e* in *fést* und *fèst*, *erschreécken* (transitiv) und *erschreécken* (intransitiv), *schmélzen* und *schmélzen*, *schwélle* und *schwélle*, *stécken* und *stécken*, *verderben* und *verderben*, *schnélle* und *schnélle*.



(*hellt, held*), *fälle* (*fälle, felle*), *fällt* (*feld*); *schwämme* (*schwemme*), *stämme* (*stemme*), *hände* (*behende*), *kränze* (*grenze*); *dächer, bäcker* (= *beck*), *wäsche* (*wäschen* auch bei uns mit *è*), *Ägypten* (früher *Egypten*) u. a. — b) *erbe, eltern* (wie *älter*), *stelle* (*ställe*); *behende* (*hände*), *elend, strenge* (*stränge*); *setze* (*sätze*), *sechs, heft, fest* (das *fest*), *besser, erschrecken* u. s. w.

*Stuttgart.*

J. ACKERKNECHT.

---

## BERICHTE.

### L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN BELGIQUE.

#### I. Theoretische erörterungen.

(Schluss.)

1893.

TH. HEGENER, *Les Traductions dans l'enseignement des langues.* (Dans *L'enseignement des langues modernes*, Janvier 1893, p. 1—10.)

Toujours la même chose pour varier! Malgré les progrès que fait à l'étranger la méthode directe basée sur l'intuition, Th. Hegener continue à jouer au «récalcitrant»:

«Les partisans de la *méthode directe* ne veulent pas plus des traductions que de la grammaire, du moins comme moyen d'*apprendre* une langue. La grammaire, disent-ils, est un raisonnement sur la langue. Or, comment peut-on raisonner sur une chose qu'on ne connaît pas encore? — Pour traduire d'une langue dans une autre, il faut non seulement les connaître, mais les posséder parfaitement toutes les deux, et alors c'est quelquefois encore très difficile de bien traduire. Donc, ni grammaire ni traductions pour les commençants. Enseignons les langues directement: l'allemand par l'allemand, l'anglais par l'anglais, etc. Lorsque les élèves les sauront, on pourra leur en enseigner la grammaire, et quand ils les posséderont parfaitement, ils pourront s'essayer à des traductions, utilement peut-être. Tout cela paraît évident; ce n'est que spécieux.... Disons quelques mots de la traduction dans l'enseignement des langues....»

«Lorsque le mot étranger est inconnu, que la phrase n'est pas comprise, il n'y a pas d'explication plus simple, plus claire, plus naturelle que la traduction. S'il s'agit de faire comprendre la phrase *Der vogel fliegt*, dites donc simplement: «L'oiseau vole», et le tour sera joué. Pourquoi montrer d'abord un *oiseau*, soit vivant ou empaillé ou dessiné, rien que pour éviter de prononcer le mot? Encore l'objet ou l'image ne donnerait pas l'idée juste de *der vogel*; cela pourrait être tout aussi bien «un oiseau» ou «cet oiseau-là», ou l'hirondelle ou le corbeau, etc. Et comment montreriez-vous la signification du verbe *fliegt*? En battant de vos bras comme si c'étaient des ailes? Ou



montreriez-vous un oiseau qui aurait la complaisance de passer devant la fenêtre au moment opportun, ou un oiseau dessiné volant? Tout cela sera très vague, et votre geste pourrait vouloir dire, l'image pourrait signifier: Je me bats les flancs ou: «L'oiseau (le moineau, etc.) a des ailes, — a les ailes étendues — plane dans l'air», etc., etc. — sans jamais donner le sens juste de la simple phrase *Der vogel fliegt.*»

«Je sais bien qu'on a recommandé et vanté ces trucs au nom de l'intuition, de l'enseignement intuitif. Mais dans votre leçon d'allemand, l'objet de l'intuition, c'est la phrase entendue, vue, écrite et lue, enfin comprise, et nullement l'oiseau ni son vol, choses que l'élève connaît bien et qui pourraient tout au plus être l'objet d'une leçon d'histoire naturelle. Puis, comment voulez-vous expliquer «intuitivement» — comme vous le comprenez — une phrase aussi simple que celle-ci: *Das kind schuldet seinen eltern eltern ehrfurcht und gehorsam?* La traduction la rendra facilement intelligible.»

«D'autres, pour ne pas traduire, ont recours aux synonymes, aux paraphrases, aux explications données dans la langue étrangère même. Mais si l'élève ne comprend pas plus votre paraphrase et votre explication qu'il n'a compris le texte, si le mot synonyme lui est aussi inconnu que le premier? Peut-on expliquer l'incompris par l'inconnu? Rappeler ou donner les synonymes d'un mot — toujours en faisant saisir les différences de signification, — paraphraser le texte ou l'amplifier, ce sont des *exercices* fort recommandables; comme *explication* tout cela ne pourra pas remplacer la simple traduction.»

«Comme la version a pour premier but d'expliquer, de faire comprendre le texte, le thème doit exercer l'élève à se servir de ce qu'il a appris, à parler et à écrire la langue étrangère. Cet exercice encore nous le défendons comme très utile, comme nécessaire même.»

Nous devons cependant à la vérité de dire, pour compléter ces citations, que Th. Hegener veut que les thèmes soient des «thèmes d'imitation»; d'un autre côté, s'il entend conserver les thèmes, il admet en plus différents des exercices par lesquels les réformateurs voudraient remplacer ceux-ci: exercices de reproduction, de transformation (changement de nombre, de personne, de temps, du discours indirect en discours direct, etc.), réponses à des questions posées.

H. TEMMERMAN, *Aanvankelijke studie der vreemde levende talen*. Brochure de 36 p. 8°. Gand, Ad. Hoste, 1893.

M. Temmerman, directeur de l'école normale primaire de Lierre, est un partisan convaincu et même enthousiaste de la méthode directe pour le «premier enseignement des langues vivantes». Après avoir fait le procès de la vieille méthode — la «*grammatisierende und übersetzungsmethode*» —, il expose les idées de la nouvelle école, principalement d'après Berlitz et Fricke. Pour la première année d'enseignement, il recommande aux instituteurs l'usage de l'*anschauungsmethode*. On commencera par l'intuition directe (la salle

de classe, l'élève lui-même, les actions qui se peuvent exécuter en classe, les objets qu'on peut y apporter), puis viendra l'intuition indirecte (au moyen d'un «*prentenboek*» [livre d'images] tel que celui utilisé dans la méthode Berlitz, ou préférablement par l'emploi de grands tableaux tels que ceux de Winkelmann ou de Hölzel). A partir de la deuxième année, la *lesebuchmethode* devra acquérir une place de plus en plus prépondérante. Le livre de lecture — point de départ des exercices d'élocution (*sprechübungen*) — devra, dans la pensée de M. Temmerman, faire dès l'abord large part aux leçons de choses sur les nombres, les animaux, les plantes, les métaux, les métiers, le commerce, etc. Plus tard, ce ne sera pas mal non plus, dit-il, de faire une petite incursion dans le domaine de la géographie, de l'histoire, de la physique, etc. Tout en exposant ainsi son programme, M. Temmerman sème à profusion les conseils les plus judicieux. Bref, sa brochure est l'œuvre d'un pédagogue aussi sérieux que bien renseigné, et maints chefs de file actuels du mouvement réformateur ne dédaigneraient pas de la signer de leur nom. Quel dommage que ce petit travail n'ait pas été plus lu et surtout plus mûrement étudié par nos professeurs de l'enseignement moyen! L'eussent-ils fait, la réforme serait en avance d'un lustre en Belgique. Car on trouve dans Temmerman tous les principes — ou à peu près — exposés dans la circulaire ministérielle de 1900.

Th. Hegener a consacré, dans le n° de Juillet 1893 de *L'enseignement des langues modernes* (p. 116—122), un compte-rendu critique à l'œuvre de M. Temmerman. «C'est, dit-il en commençant, une brochure intéressante et bien faite, dont nous recommandons la lecture à tous nos collègues»; puis... il enfourche son grand cheval de bataille et s'attaque à tous les principes de l'école dont M. Temmerman s'est constitué le chaud défenseur. Toujours, chez Th. Hegener, en dépit du flot qui monte et qui menace de l'engloutir, toujours le même dénigrement systématique vis-à-vis de la méthode directe et de la méthode intuitive. L'avenir apprendra aux professeurs belges qui avait raison de l'humble directeur d'école normale ou du brillant professeur d'Athénée et de l'École de guerre! Pour ceux qui sont au courant de ce qui se passe à l'étranger, l'arrêt n'est pas douteux.

J. COLLARD, *Méthode d'enseignement d'une langue vivante: le français*. (Dans son ouvrage: *La pédagogie à Giessen*, p. 143—157. Louvain, Ch. Peeters, 1893.)

M. J. Collard est professeur de pédagogie à l'Université de Louvain. Une visite qu'il a faite au gymnase et au séminaire pédagogique de Giessen lui a servi de cadre pour exposer les idées de Schiller et encore plus ses propres idées sur la méthodologie des différentes branches de l'enseignement moyen. La plus grande partie du chapitre qu'il consacre à l'enseignement d'une langue vivante a pour but d'indiquer, d'après le *Handbuch der praktischen pädagogik* de Schiller,



comment le célèbre pédagogue hessois comprend cet enseignement et comment il le fait donner. M. Collard est d'avis avec Schiller que l'on apprend avant tout les langues vivantes pour les parler et qu'il faut conséquemment commencer par la « méthode orale ». Mais ce qu'il y a de particulier dans les idées émises par M. Collard — et c'est à ce titre que son livre mérite d'être signalé ici — c'est qu'aux exercices impliquant le maniement de la langue parlée recommandés par le directeur du séminaire pédagogique de Giessen, il voudrait voir ajouter de « vraies conversations basées sur les leçons de choses » à l'instar du genre d'enseignement inauguré à Paris par Charles Schweitzer, quelques années déjà avant la publication de son ouvrage. M. Collard expose (p. 152—155) le système en question d'après: Ch. Schweitzer, *L'enseignement oral des langues vivantes dans les lycées de jeunes filles en France* (*Revue universitaire*, 1892, Tome II, p. 169) et: Claudine Bouchacourt, *Les leçons de choses dans l'enseignement des langues vivantes* (*Revue universitaire*, 1892, Tome II, p. 424). Et le professeur de l'Université de Louvain conclut en ces termes: « On ne mettra pas en doute, je pense, les progrès rapides qu'assure un tel enseignement. Mais peut-être objectera-t-on que tous les professeurs n'ont ni le talent, ni les connaissances approfondies de M. Schweitzer. Je ne le nie pas; mais au moins tous devraient-ils se rapprocher, sans la mesure de leurs forces, de cet enseignement pratique et vivant, tâcher, autant qu'ils le peuvent, de rompre leurs élèves aux difficultés de la conversation, en les entretenant, le plus possible dans l'intermédiaire de la langue maternelle, de choses connues, d'objets et de phénomènes observés chaque jour. »

1894.

E. G. PFLEIDERER, *Revue des Revues. Neuphilologen-versammlung.* (Dans *L'enseignement des langues modernes*, Juillet 1894, p. 119—122.)

Le chroniqueur résume le rapport (malheureusement déjà trop peu détaillé) que le *Neuphilologisches zentralblatt* a publié sur le 6<sup>e</sup> Congrès général des néophilologues allemands, tenu en Mai à Karlsruhe.

1896.<sup>1</sup>

E. G. PFLEIDERER, *Revue des Revues. Une méthode très répandue.* (Dans *L'enseignement des langues modernes*, Juillet 1896, p. 122—124.)

<sup>1</sup> Pour l'année 1895, il n'y a à signaler que les lignes suivantes publiées dans *L'enseignement des langues modernes* (n<sup>o</sup> de Mai 1895) sous la signature de M. Pfeleiderer:

*Méthode directe.* — « L'idée qu'il faudrait enseigner les langues modernes d'après la méthode pratiquée par les bonnes d'enfants, cette idée hante encore toujours plus de cerveaux qu'on ne pense. *The Contemporary Review* (Février 1895) contient un article sur l'enseignement des langues modernes et anciennes, article dont l'auteur se

Il s'agit de l'*anschauungsmethode*. L'auteur donne une idée du plan d'étude de l'anglais d'après cette méthode exposé par le Dr. E. Wilke, dans les *Neuere Sprachen*, en Juin 1896.<sup>1</sup>

Les lignes qui terminent la chronique de M. Pfeiderer prouvent que celui-ci est sur son chemin de Damas:

« Cette méthode, écrit-il, nous paraît très bonne; nous avons souvent dit qu'un des buts principaux de l'enseignement des langues modernes devrait être celui de familiariser nos élèves avec la vie que mènent nos voisins dont ils étudient la langue, de leur faire connaître la géographie de leur pays, leurs constitutions sociales et politiques, de leur montrer les différentes évolutions que les peuples germaniques ont subies. C'est ainsi seulement que nos jeunes gens sauront comprendre et apprécier la manière particulière d'être, de penser et de parler des différentes nations au delà de nos frontières. Sans aucun doute l'enseignement par les yeux pourrait être d'un grand secours et fournirait d'excellentes occasions de faire parler les élèves, de les obliger à se servir pratiquement de l'idiome étranger. Seulement il réclame une minutieuse préparation du professeur et des classes bien disciplinées. »<sup>2</sup>

---

prévaut d'une expérience de plus de 50 ans. Partant de l'idée que « all language learning is to a great extent mere intelligent parrot-work » il arrive à cette conclusion-ci: « *What the mother does incidentally, and as opportunity offers, the school teacher is called upon to do systematically and as a formal business. In this systematic action of the professional teacher it is plain that an immense advantage lies; an advantage so great that, if faithful to the method of Nature in its main direction, the regular teacher will train a novice to as great a familiarity with a foreign tongue in five months as the mother or any unsystematic teacher can do in as many years.* »

<sup>1</sup> *Anschauungsunterricht im englischen und französischen und seine verteilung auf die einzelnen klassen* von dr. E. Wilke. (*Die Neueren Sprachen*, IV. bd., 3. heft, juni 1896.)

<sup>2</sup> Coïncidence à tout le moins curieuse: C'est la dernière fois que M. Pfeiderer parle du mouvement de réforme dans *L'enseignement des langues modernes* et il admet l'excellence de la méthode intuitive comme base des exercices spéciaux d'élocution. Or, dans le même numéro de la revue, Th. Hegener fait aussi allusion à l'art de parler une langue et voici ce qu'il dit: « On répétera, on résumera, on paraphrasera ce qu'on aura lu. Le texte sera accompagné, entouré, d'un commentaire, d'explications, d'observations, de questions, etc., le tout dans la langue qu'il s'agit d'apprendre. Nous parlerons également de choses que les élèves connaissent bien ou que nous pouvons leur faire voir, dans la réalité ou dans des images, etc.: l'école, la ville, les champs et leurs travaux, les



1898.

M. BRANTS, *De voorstellingsmethode*. (Dans *L'enseignement des langues modernes*, Février 1898, p. 19—22.)

M. Brants est partisan de la *voorstellings- of Gouinmethode* (*innere anschauung*). Il a mis cette méthode en pratique dans un ouvrage (*Grammaire flamande. Premiers principes*) dont nous parlerons au moment opportun.

X, *Les premières leçons de français, en Allemagne*. (Dans la *Revue pratique de l'enseignement, à l'usage des établissements d'éducation du diocèse de Bruges*<sup>1</sup>, Mai 1898, p. 177—194.)

Cet article est tout simplement la traduction de l'étude — si connue — publiée par le Dr. F. Schmidt dans le n° 25 des *Lehrproben und Lehrgänge*.

«L'article du savant pédagogue allemand, dit le traducteur en tête de son travail, rendra de grands services aux professeurs chargés de l'enseignement des langues vivantes dans nos humanités.»

1899.

X, *La réorganisation des Humanités anciennes en Allemagne*. (Dans la *Revue pratique de l'enseignement*, Mai 1899, p. 195—239.)

Il s'agit des *reformschulen* de Francfort. A notre point de vue, cette étude est surtout à signaler par l'analyse-critique qu'elle contient (p. 228—237) de l'article publié par le Dr. P. Lange dans le n° 58 des *Lehrproben und Lehrgänge*, article où, comme on sait, l'auteur expose les principales observations auxquelles une visite aux établissements précités a donné lieu. Le chroniqueur de la *Revue pratique de l'enseignement* abonde dans le sens des idées émises par Lange.

JOSEPH TOUCOURT, *L'enseignement des langues vivantes*. (Dans le journal *La famille*, n° du 27 mai 1899.)

Une conférence donnée à Bruxelles par M. Georges Art, secrétaire de la *Revue bleue* de Paris, dans le but de prôner la *Méthode Berlitz*, adoptée dans un établissement privé récemment fondé dans notre capitale, a donné lieu à l'article qui nous occupe. Joseph Toucourt ne veut pas, lui, de la méthode Berlitz. Mais citons le passage principal de son article. C'est si curieux et... si sensé!

«A la première leçon, le professeur montre des objets, les nomme; l'élève répète. Pour les objets qu'on ne peut montrer, on se sert d'images. On avouera qu'il en faut une prodigieuse collection. L'élève devra distinguer, d'après l'image, un loup d'un chien, un corbeau d'une

bois et les prairies avec leur vie animale et végétale, etc., etc. Mais nous aurons soin de rattacher ces entretiens à la lecture, préférant les sujets traités dans un morceau qu'on vient de lire.»

<sup>1</sup> Editeur: G. De Haene, Bruges. La *Revue pratique de l'enseignement* paraît trois fois par année scolaire (en Octobre, Janvier et Mai) depuis Octobre 1896.

pie, un grain de sable d'un grain de sel. Mais comment représenter par l'image des choses abstraites, comme *bonté, patience*, etc.; des verbes, comme *pouvoir, vouloir*, etc. M. Art, suivant la méthode Berlitz, n'est pas embarrassé pour si peu. Voici comment il procède: On dit d'abord à l'élève: «Touchez votre livre»; l'élève touche son livre. Il lui dit ensuite: «Touchez la table»; l'élève touche la table. Puis il lui dit: «Touchez le plafond»; l'élève regarde en l'air (comment a-t-il appris le mot *plafond*?) et répond avec son professeur: «Je ne *peux* pas». Et voilà le verbe *pouvoir* trouvé. Quant au verbe *vouloir*, on dit à l'élève: «Coupez ce papier», et il coupe le papier (*il est nécessaire qu'il ait toujours une paire de ciseaux en poche*). On lui dit encore: «Coupez cette allumette»; il coupe l'allumette. Puis on lui dit: «Coupez votre doigt», et l'élève de répondre avec son professeur: «Je ne *veux* pas»; le verbe *vouloir* est ainsi trouvé. *On le voit, la méthode Berlitz est surtout fort amusante. On regarde des images, on touche le nez ou l'oreille de son voisin, on coupe du papier ou des allumettes, on essaie d'atteindre le plafond ou le firmament, etc.* Qu'on applique cette méthode avec des bébés, dans l'enseignement privé, soit, cela se comprend; mais quand on a devant soi des enfants d'un certain âge, des jeunes gens ou des hommes faits, le simple bon sens dit qu'il faut profiter des connaissances acquises par l'élève. Pendant que M. Art, par toutes sortes de gestes et de procédés, s'efforcera de faire comprendre à l'élève que *I can* signifie *je peux*, un autre professeur, en lui faisant connaître *immédiatement* la signification de ce vocable, lui aura appris au moins une dizaine d'autres verbes par surcroît. La méthode Berlitz fait donc perdre un temps précieux.»

Très intéressantes, n'est-ce pas, les élucubrations de Joseph Toucourt?<sup>1</sup> L'on s'en voudrait de les déflorer par le moindre commentaire.

<sup>1</sup> Non moins intéressante, non plus, mais à un autre point de vue, la conclusion de l'article:

«Il existe, affirme Joseph Toucourt, des méthodes rationnelles et pratiques qui, sans avoir les inconvénients de la méthode Berlitz, en ont tous les avantages. Nous citerons entre autres, celle développée en quelques pages par M. Joseph Kloth, ancien professeur à l'école moyenne de Liège: *quelques mots sur l'enseignement des langues vivantes*. Cette méthode intitulée *«l'Allemand facile»* a fait ses preuves; elle est actuellement suivie, en Belgique, dans cinquante-huit établissements d'instruction.» Ce M. Joseph Kloth (ex-professeur) dont il est question ici est justement le Rédacteur en chef du journal *La famille*; et l'article *L'enseignement des langues vivantes* est signé *Joseph Toucourt*; or *Toucourt* ne peut être qu'un pseudonyme, et il faudrait avoir la berlue comme pas un pour ne pas mettre immédiatement le doigt sur le nom véritable de l'auteur. Et alors...!?



JULIEN MELON, *La méthode intuitive dans l'enseignement des langues vivantes. I. Historique.* Brochure de 33 p. 8°. Tournai, Decallonne-Liagre, 1899. (Tiré à part de la *Revue des Humanités en Belgique*, Octobre 1899.)

La méthode intuitive appliquée à l'enseignement des langues vivantes n'avait pas encore trouvé son historien en Belgique. C'est cette tâche que j'ai assumée dans ma brochure. Voici le compte-rendu que M. Félix Wagner, docteur en philologie germanique de l'Université de Liège, en a publié dans le *Bulletin bibliographique du Musée belge* (n° du 15 mai 1900):

«Tout ennemi de la routine et de la monotonie reconnaît qu'une réforme radicale s'impose dans l'enseignement des langues vivantes et que cette réforme doit être basée sur l'intuition. Il suffit de suivre, avec l'auteur de la présente brochure, la filière historique de la méthode intuitive dans les écrits des pédagogues qui se sont occupés de cette question, pour constater que cette méthode, toute nouvelle qu'elle paraisse, ne constitue pas une découverte jaillie spontanément du cerveau de nos modernes réformateurs, mais que, depuis deux siècles, la valeur théorique et logique en a été reconnue et confirmée par l'épreuve de l'expérience. Le travail de M. Melon présente tout d'abord un intérêt rétrospectif. Il remonte à l'origine de la question et en marque les étapes successives; il montre que les idées que l'on commence à mettre en pratique de nos jours se trouvent nettement formulées déjà dans les ouvrages de Comenius, Basedow, Pestalozzi et consorts. Nous assistons ainsi aux efforts tentés par les grands précurseurs de la pédagogie moderne et aux progrès réalisés, grâce à leur enseignement et à leurs écrits, dans l'étude des langues. Dans la 2<sup>e</sup> partie de son travail, M. Melon passe rapidement en revue les publications marquantes des quarante dernières années. Les idées nouvelles eurent relativement peu de succès, jusqu'au jour où S. Alge donna le coup décisif en utilisant le premier les *wandtafeln* de Hölzel. Les procédés inaugurés par Alge ont suscité une série de manuels et les tableaux de Hölzel ont été le point de départ de nombreux travaux sur l'enseignement des langues vivantes. L'auteur consacre une douzaine de pages à l'énumération et à l'appréciation sommaire de ces ouvrages. La valeur du travail de M. Melon — dont les publications sur les langues vivantes attestent en cette matière une compétence toute spéciale — réside avant tout dans les indications bibliographiques; de là son utilité incontestable pour quiconque désire s'orienter dans les débats actuels et se rendre compte de l'intensité et de l'importance du mouvement.»

CHANOINE ROMMEL, *La méthode Carré. Conférence faite à MM. les professeurs des Cours préparatoires.* (Dans la *Revue pratique de l'enseignement*, Octobre 1899, p. 3—31.)

M. Rommel donne une idée très complète de la méthode Carré

et l'apprécie très judicieusement. Il conclut à l'adoption de cette méthode dans les cours préparatoires (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année d'études) des collèges épiscopaux du diocèse de Bruges. Les manuels de M. Carré ne seront cependant pas introduits dans les classes. M. Rommel annonce la publication probable de «livrets de lecture» mis en rapport avec la méthode imposée.

1900.

J. MELON, *La méthode intuitive dans l'enseignement des langues vivantes. II. Avantages de la méthode*. Brochure de 16 p. 8°. Tournai, Decallonne-Liagre, 1900. (Tiré à part de la *Revue des Humanités*, Juin 1900.)

M. Félix Wagner, collaborateur au *Bulletin bibliographique du Musée belge*, consacre à cette brochure le compte-rendu suivant:

«Nous avons analysé la 1<sup>re</sup> partie de l'étude de M. Melon (v. *Bull.* 1900, p. 149). Voici la 2<sup>e</sup> brochure qui s'y rattache. L'auteur y expose d'une façon brève mais claire le grand parti que l'on peut tirer de l'enseignement des langues vivantes basé sur la méthode intuitive, 1<sup>o</sup> pour faciliter l'acquisition des vocables (point essentiel), 2<sup>o</sup> pour aider à retenir les variations des mots et des phrases, et il fait connaître, à l'appui de ses considérations, l'opinion des grands pédagogues contemporains, dont il cite de curieux extraits. — Le but à atteindre est double: comprendre la langue vivante parlée et l'employer comme instrument direct de la pensée. L'élève doit s'émanciper de la langue maternelle et apprendre à penser dans la langue étrangère. Or, c'est la méthode intuitive qui conduit le plus rapidement et le plus sûrement à ce résultat, en mettant l'élève à même d'associer dès le début et sur le champ les mots avec les choses, les faits ou les idées qu'ils représentent. — De la connaissance instinctive (*sprachgefühl*) il faut passer à la connaissance raisonnée (*sprachbewusstsein*). La grammaire, très utile et même indispensable à certains égards, doit être ramenée à son véritable rôle. Ici encore, l'emploi de l'intuition offre des ressources infiniment variées, en menant vers une série d'exercices propres à faire acquérir, outre la facilité d'expression, la correction du langage. — Il va sans dire que M. Melon n'a pas visé à traiter la question dans toute son ampleur. Il a fourni un travail succinct, mais précis, travail méritoire et éminemment utile; il a voulu aider le lecteur à s'orienter et lui permettre d'approfondir certains points spéciaux en glissant dans son exposé une quantité de précieux renseignements bibliographiques.»<sup>1</sup>

<sup>1</sup> On trouvera aussi dans la *Chronique* que je publie régulièrement dans chaque n° de la *Revue des Humanités* maints articlets sur la nouvelle méthode. — Id. dans la partie bibliographique. J. M.



F. COLLARD, *L'enseignement des langues vivantes*. (Dans le *Bulletin bibliographique du Musée belge*, Mars 1900, p. 98—100; Avril, p. 123—132; Mai, p. 169—180; Juin, p. 203—212; Juillet, p. 241—244.)

« Dans l'enseignement des langues vivantes, qui ne date que d'hier, on ne s'accorde, dit M. Collard, ni sur le but, ni sur les moyens; on se partage en trois ou quatre camps; on défend des systèmes nettement tranchés. Le pédagogue doit donc ici prendre position dans le débat, choisir entre des voies diamétralement opposées, et recommander un système rompant peut-être avec des habitudes déjà invétérées. Cela étant, il nous semble qu'il convient que le professeur de pédagogie passe en revue les diverses méthodes les plus en faveur, avant d'exposer celle qui a nos préférences. On aura ainsi sous les yeux toutes les pièces du procès, et l'on pourra se décider en connaissance de cause. » Là-dessus, M. Collard, à la suite de J. Hübscher (*De l'enseignement des langues vivantes*, Lausanne, 1897) et de R. Horner (*L'enseignement des langues vivantes dans les collèges*, Fribourg, 1898) esquisse brièvement: 1<sup>o</sup> la méthode grammaticale, 2<sup>o</sup> la méthode Marcel, 3<sup>o</sup> la méthode Gouin, 4<sup>o</sup> la méthode des phrases-types (recommandée en France par Bréal et en Allemagne par Schubart). Il fait ensuite connaître — avec plus de détails cette fois — la méthode intuitive. M. Collard, dans cet exposé, se rencontre souvent avec les deux auteurs précités, ainsi qu'avec M. Hartmann (*Die anschauung im neusprachlichen unterricht*, Vienne, 1895) et J. Melon (*La méthode intuitive dans l'enseignement des langues vivantes*, Tournai, 1899). Il fait en passant de larges emprunts aux préfaces des manuels de quelque valeur qu'il signale. Le professeur de pédagogie de l'Université de Louvain nous promet de revenir prochainement sur la méthode qui a ses sympathies. Comme il compte un bon nombre de ses anciens élèves parmi les professeurs de l'enseignement moyen, on peut affirmer que ses idées ne resteront pas sans exercer quelque influence sur l'avenir de l'enseignement des langues vivantes en Belgique. Je reviendrai donc sur l'étude de M. Collard lorsque les nouveaux articles promis auront paru.

(A un prochain article les *Praktische versuche*.)

La Louvière (Belgique).

JULIEN MELON.

## BESPRECHUNGEN.

---

W. KNÖRICH, *Litterarisch-gesellige bestrebungen, besonders der damen, und ihr vorbild, sowie die frauenemanzipation in Frankreich während der ersten hälfte des siebzehnten jahrhunderts*. Eine litterar- und kulturhistorische studie. Separatabdruck aus der *Zeitschr. f. kulturgeschichte*, herausgeg. v. Steinhausen. Weimar. Verlag von Emil Felber. O. j. 31 s.

Der salon der marquise de Rambouillet öffnet sich uns: wir beobachten die illustre gesellschaft jener tage, belauschen das witz- und geistsprühende gespräch, das die *allegria* und die *dolcezza* des regen treibens am hofe des herzogs Guidobaldo di Montefeltro von Urbino widerspiegelt. Diese vom lebhaften spiele der gedanken durchzogene welt im salon der vielseitigen, hochgebildeten dame wurde dann vorbildlich für die geschmacksrichtung der vornehmen und später auch der bürgerlichen französischen gesellschaft des 17. jahrhunderts.

Hauptsächlich wird dann noch die emanzipationsbestrebung des preziösentums beleuchtet. Besonders der roman des abbé de Pure, *La Précieuse ou le Mystère de la Ruelle*, zeigt das verhasstsein der ehe in derben strichen: namentlich die vorschläge, wie man sich der unleidlichen fessel entziehen könne, sind manchmal gar seltsamer natur.

Die parallele zu den heutigen emanzipationsbestrebungen hätte wohl etwas mehr ausgeführt werden können. Namentlich konnte auch noch gezeigt werden, wohin Frankreich heute infolge der schon damals offenkundigen ehefeindschaft und kinderfurcht gekommen ist. Welch ein gegensatz zu den von Aristophanes karikierten zuständen Griechenlands! (*Lysistrate* V, 139.)

SCHMEDING-Duisburg, *Die neuesten forschungen über das klassische altertum, insbesondere das klassische Griechenland*. Osterwieck/Harz. 1897. 55 s. M. 0,80.

Verf. schliesst sich völlig an Schvarcz, *Die demokratie von Athen* (Leipzig, Friedrich), an, gibt sozusagen nur einen auszug aus jenem werke. Er will nachweisen, dass im alten Griechenland nicht lauter



ideale zustände geherrscht haben. Wenn er den griechen, namentlich den athenern, rücksichtslosigkeit in der verfolgung politischer pläne vorwirft, grausamkeit, raub- und mordlust (s. 14), wenn er sagt, dass sie den standpunkt eingenommen hätten, das geld zu nehmen, wo man es finde, so braucht verf. in unseren „humanen“ zeiten nicht lange zu suchen, um ebenso gute, ebenso böse, wollte ich sagen, wenn nicht weit bössere realpolitiker zu finden. Die moral darf man in politischen dingen nicht suchen, geschweige denn sie aus ihnen lehren wollen: Athen braucht geld zum ökonomischen gedeihen: der nachbar muss es zahlen, denn Athen hat die macht. Heute sind auch die wirtschaftlichen fragen bestimmend, sei es in Südafrika oder in Ostasien: mit sentimentalen moralischen betrachtungen kann kein volk ernährt oder auf der höhe der macht erhalten werden. — Auch glaube ich, dass verf. gar zu sehr allen schmutz und alle schlechtigkeit, die Athen einmal besudelten, verallgemeinert hat: gewiss, es gab auch zu Perikles' zeiten im alten Athen viel sittenlosigkeit, roheit, ungerechtigkeit u. s. w. Aber auch wir glauben eine zeit der blüte unseres staates durchlebt zu haben und noch zu durchleben: und doch — wieviel schmutz und unmoralisches steigt tagtäglich an die oberfläche; die grossen skandalprozesse der letzten tage sollten unser urteil über eine vorchristliche zeit doch etwas mildern. Immerhin ist es gut, dass der überschätzung des griechentums hier einmal ein hässliches spiegelbild vorgehalten wird: so wird das urteil sich abklären.

L. G. RICEK-GEROLDING, *Nationaler unterricht in erdkunde und geschichte*. Leipzig, Wunderlich, 1899. 55 s. Brosch. m. 0,80.

Ein kurzes wort der empfehlung für dies von wärmster, edelster begeisterung für das deutschtum getragene „mahnwort an Deutschlands lehrerschaft“. Dass nach den heutigen lehrplänen eine so eingehende berücksichtigung des landschaftlichen nicht möglich ist, wie sie verf. wünscht, hindert nicht, dass der gedanke gut, ja der lehrkräftigste ist für den geschichtlich-erdkundlichen unterricht. Im *Päd. archiv* habe ich eingehender hierüber gehandelt.

Frankfurt a. M.

Dr. FRIEDRICH BOTHE.

*Französische sprechübungen an realanstalten*. Anleitung zu deren nach stufen geordnetem, planmässigem betriebe. Nach den neuen lehrplänen zusammengestellt von dr. W. KOKEN, oberlehrer an der real-schule II zu Hannover. Erweiterter sonderabdruck aus der *Zeitschrift für lateinlose höhere schulen*. Leipzig, druck u. verlag von B. G. Teubner. 1899. 55 s. 8°. Brosch. m. 1,80.

Der titel des buches verspricht m. e. mehr, als die ausführung hält. Als „anleitung“ zu planmässigem betriebe der sprechübungen hätte ich mir einerseits eine darstellung der entwicklung derselben aus

ihren einfachsten anfängen, andererseits eine planmässige anweisung zu ihrer methodischen verknüpfung mit den in den lehrplänen geforderten gesamtergebnissen des fremdsprachlichen unterrichts versprochen. Zu beiden punkten wären anschauliche beispiele aus der unterrichtspraxis sehr wohl am platze gewesen. Damit wäre der verfasser auch der lehrplanmässigen forderung gerecht geworden, dass die sprechübungen im mittelpunkte des gesamten unterrichts stehen sollen. Statt dessen wird im wesentlichen nur eine nach 6 klassen gegliederte aufzählung des sachlichen stoffes für sprechübungen gegeben und jeder der einzelnen gruppen der grammatische stoff vorangestellt, den die sprechübungen verwerten sollen. Dass die grammatischen aufgaben der verschiedenen stufen eine „wesentliche vorbedingung für die form der sprechübungen“ sein müssen, wird auch in den lehrplänen nicht behauptet. Dieselben fordern doch geradezu, dass im anfangsunterricht die ersten sprechversuche sich an den einleitenden lautkursus „alsbald“, also ohne grammatische voraussetzungen, anschliessen. Ein anderes wäre es schon, hätte der verfasser es umgekehrt auf eine methodische vorbereitung des grammatischen stoffes durch sprechübungen abgesehen, wenn auch grammatische kenntnisse nicht das natürliche ziel von sprechübungen sind. Aus der grundlegenden bedeutung, die der grammatik für sprechübungen beigemessen wird, erklärt sich wohl die längere und mit dem betrieb von sprechübungen nicht näher in beziehung stehende erörterung über eine reihe von grammatischen lehrbüchern, während die direkte und bildliche anschauung nur gelegentlich, die innere anschauung und die reihenbildung im sinne Gouins überhaupt nicht als grundlage für sprechübungen zur geltung gebracht wird. Wohin die verwertung der grammatischen fortschritte für die sprechübungen führt, zeigt unter anderem die forderung des verfassers, dass in den letzteren von *tertia* an auf den „richtigen gebrauch der zeiten“, namentlich den unterschied zwischen *imparfait* und *parfait défini*, sowie *plusqueparfait* und *parfait antérieur* gesehen werden müsse, während doch bekanntlich das *parfait défini* und *antérieur* in der französischen konversation überhaupt nicht gebraucht wird. — Der stoff für den inhalt der sprechübungen ist für sechsstufige anstalten zum teil zu reichlich und mannigfaltig gegeben. Der vom verfasser aufgestellten forderung einer beschränkung auf den anschauungskreis des schülers entspricht es jedenfalls nicht, wenn z. b. in *quarta* unter anderem von ausdrücken der schiffstechnik die rede sein, in *tertia* über telegraphen- und telefonwesen, in *sekunda* (also der gymnasialen obertertia) gar über politische parteien und parteibestrebungen gesprochen werden soll. Mit dem prinzip der gruppenbildung nach konzentrischen kreisen kann man sich sonst sehr wohl einverstanden erklären.

Als anhang gibt der verfasser aus einer reihe französischer unterrichtswerke eine recht fleissige zusammenstellung von belegstellen



für stoffe, die sich zu sprechübungen eignen. Dieses verzeichnis scheint seiner anlage nach recht brauchbar zu sein und wird manchem kollegen zeit und mühe bei der zusammentragung des stoffes ersparen und gleichzeitig dabei anregende winke für verschiedenartige behandlung desselben stoffes geben. Nur lässt sich nicht erkennen, nach welchen gesichtspunkten die als grundlage benutzten lehrbücher gewählt sind, und warum zusammenstellungen, die ausschliesslich für sprechübungen bestimmt sind, wie Krons *Petit Parisien* oder Frankes *Phrases de tous les jours* nicht berücksichtigt wurden. Wäre es für eine solche zusammenstellung, die unbedingt ihren praktischen wert hat, nicht ratsam, auch unterrichtswerke, die in Frankreich erschienen und für französische schulen bestimmt sind, heranzuziehen und möglichst auf die französischen originale zurückzugehen, die mehr oder minder getreu die grundlage für die lese- und übungstücke der in Deutschland erschienenen lehrbücher bilden? Der umfang des stoffes würde sich dadurch erweitern, das nationale französische kolorit würde entschiedener hervortreten, und die gewähr für idiomatische sprachform würde grösser sein.

Frankfurt a. M.

Dr. B. EGGERT.

*Alphabetische zusammenstellung der französischen verben, welche mit dem infinitiv mit de und à verbunden gebraucht werden.* Herausgegeben von dr. C. LORENZ, oberlehrer am gymnasium zu Waren. Wolfenbüttel. Verlag von Julius Zwißler. 1900. 84 s. 8°. Brosch. m. l.

In alphabetischer ordnung werden 168 französische verba aufgeführt, an die sich ein nachfolgender infinitiv mit *de* oder *à* anschliessen kann. Verschiedenartige anschauungen über den gebrauch dieser präpositionen werden nach dem wörterbuch der *Académie*, nach Littré oder nach Sachs zusammengestellt und mit zahlreichen stellen aus klassischen und modernen schriftstellern belegt. Von einer eingehenden kritik und begründung der einzelnen fälle, soweit dieselbe sich nicht schon aus der zusammenstellung selbst oder aus den beigefügten urteilen der benutzten gewährsmänner ergibt, ist im allgemeinen aus rücksicht auf die handlichkeit und übersichtlichkeit des büchleins abstand genommen worden, doch wird sehr oft schon durch den hinweis auf verschiedenartige auffassungen der wortbedeutung der gebrauch der präpositionen in einer den praktischen bedürfnissen durchaus genügenden form erläutert. — Es ist somit eine recht verdienstliche zusammenstellung, die wohl geeignet ist, manche unsicherheit im gebrauch des infinitivs mit *de* oder *à* zu beseitigen und durch eingehenderes studium und kritische betrachtung der einzelnen fälle das sprachgefühl in festere bahnen zu leiten.

Neben den fällen, die in ihrer übersichtlichen darbietung leicht einen gemeinsamen grundsatz für den sprachgebrauch erkennen lassen oder zu weiteren sprachgeschichtlichen oder sprachlich-psychologischen

erörterungen berechtigten anlass geben, drängt aber die weitaus grössere anzahl der fälle, in denen verschiedene präpositionen nach demselben verbum unterschiedslos nebeneinander gebraucht werden, zu der überzeugung, dass die lebendige sprachentwicklung sich nicht durchweg an starre grammatische regeln binden lässt. In den meisten fällen, von denen der verfasser im vorwort sagt, dass die französische sprache eine strenge auffassung im gebrauch von *de* und *à* vor dem infinitiv „noch nicht überall durchgeführt hat“ und dieselbe „dem belieben des sprechenden oder schreibenden so ziemlich überlasse“, wird der sprachgebrauch eine scheidung der verschiedenen fälle wohl überhaupt nicht vornehmen, so eifrig auch die bedeutendsten französischen grammatiker und die hervorragendsten kenner der französischen sprache, wie die vorrede weiter bemerkt, sich bemüht haben und noch bemühen, „diese gewisse zügellosigkeit<sup>1</sup> zu beseitigen, ohne dass es ihnen bisher gelungen wäre“. Schon die litterarische bedeutung der schriftsteller, bei denen der schwankende gebrauch sich findet, gibt die gewissheit dafür. — Auch dieser negative teil des ergebnisses einer zusammenstellung wie der vorliegenden hat seine bedeutung, und zwar für die bildung eines urteils über den wert, den das eingehende studium grammatischer einzelheiten für die praktische spracherlernung hat, und über die möglichkeit und die berechtigung einer sogenannten logisch-formalen bildung auf grund grammatischer studien. Mögen auch aus diesem grunde noch recht viele derartige zusammenstellungen folgen, wie wir deren schon einige besitzen. In fast jeder lektürestunde findet der aufmerksame beobachter stoff, der dem peinlichen glauben an das grammatische dogma ernste verlegenheit bereiten kann.

Frankfurt a. M.

Dr. B. Eggert.

<sup>1</sup> Freiheit?

F. D.



## VERMISCHTES.

---

### VORSICHT!

Auf dem internationalen kongresse für den unterricht in den lebenden sprachen, der mitte juli in Paris tagte, traf ich mit einem älteren kollegen zusammen, der der imitativen methode des sprachunterrichts durchaus wohlwollend gegenüberstand, sie selbst aber noch nicht ausgeübt hatte und darum in seinem urteil noch von einer gewissen vorsicht, nach mancher richtung hin sogar von bedenken beherrscht wurde.

Zu letzteren gab ihm insbesondere eine unlängst an seiner anstalt gemachte erfahrung veranlassung. Es hatte da nämlich ein junger, eifriger lehrer sich die erlaubnis ausgewirkt, versuchsweise nach der reformmethode zu unterrichten. Man hatte ihn längere zeit frei, wenn auch natürlich nicht ganz ohne kontrolle, gewähren lassen, dann aber, ich weiss nicht, ob etwa am schluss des ersten jahres oder zu beginn des zweiten, eine art prüfung vorgenommen. Von deren mündlichem teil kenne ich nichts. Das aber, was in jenem kollegen ernstliche bedenken über den praktischen wert der imitativen methode hatte aufsteigen lassen, das war der schriftliche teil der prüfung, aus dem sich ergeben hatte, dass die ganze klasse — nicht etwa bloss einzelne — sich in einem zustande grauenvoller orthographischer unsicherheit befand. Die mir mitgeteilten proben überschritten alles, was ich bei anwendung irgend welcher methode für möglich gehalten hätte.

Leider trennte uns, jenen kollegen und mich, bald darauf der buntbewegte verkehr des kongresses, und ich konnte nähere umstände nicht erfahren, auch später nicht.

Immerhin hatte mich diese — absolut zuverlässige — mitteilung doch recht nachdenklich gemacht, und wenn ich dieselbe hier zur kenntnis des deutschen fachpublikums bringe (das erzählte hatte sich an einer nichtdeutschen anstalt zugetragen), so geschieht dies, weil ich sehr unsicher geworden bin, ob sich nicht derartige vorkommnisse auch in Deutschland abspielen können. Sie müssen um so mehr schaden stiften, als sie vermutlich zumeist nicht an die öffentlichkeit kommen, gleichwohl aber bei den betreffenden schulbehörden not-

wendig ein ungünstiges urteil über wesen und wert des reformunterrichts hervorrufen dürften. Daher meine nachfolgende erörterung.

Bisher hegte ich die überzeugung, dass noch ein jeder, der im neusprachlichen unterricht neigung und möglichkeit hatte, die grundsätze der imitativen methode<sup>1</sup> anzuwenden, zu ergebnissen gelangte, die nicht nur ihn und seine gesinnungsfreunde, sondern auch jeden beliebigen unbefangenen lebhaft befriedigen mussten. Wer nicht überzeugt sein *will* natürlich, der wird auch angesichts der glänzendsten reformerfolge schwere bedenken zu äussern haben. Nun aber weiss ich, dass es wohl möglich ist, ein kollege erfüllt sich mit warmer begeisterung für die allgemeinen prinzipien der imitativen methode und schreitet alsbald zu ihrer praktischen anwendung, thut dies aber doch mit so unzulänglicher vorbereitung im einzelnen, dass er zu ergebnissen gelangt, die, wenigstens nach gewissen richtungen hin, weder ihn selbst noch gesinnungsverwandte kollegen noch auch den verantwortlichen vorgesetzten befriedigen können. Was ist dann die folge? Der direktor und der schulrat, die doch wahrlich nicht die zeit noch die aufgabe haben, die echten methodischen wege des imitativen unterrichts zu studiren und auf grund solcher kenntnis dem betreffenden lehrer seine fehler in der handhabung der reformmethodischen mittel nachzuweisen, sie erklären dem betreffenden einfach: „So wie Sie die reformmethode anwenden, führt dieselbe zu ergebnissen, die wir sowohl unter rücksicht auf die lehrpläne wie aus allgemeinen didaktischen gründen nicht können fort dauern lassen; wir ersuchen Sie daher, mit beginn des nächsten schuljahrs zur üblichen grammatischen methode zurückzukehren und den übergang bis dahin in angemessener weise vorzubereiten.“

Wer will aber dem vorgesetzten einen schweren vorwurf daraus machen, wenn er den fall verallgemeinert und sich sagt, dass die imitative methode nicht nur in den händen dieses lehrers, sondern überhaupt, mit innerer notwendigkeit, bei den schülern zustände des wissens und könnens hervorruft, die nicht geduldet werden können? oder dass er mindestens zu dem schlusse kommt, diese methode sei ein überaus empfindliches instrument: erfolgreich — sehr erfolgreich in den händen einiger auserwählter, aber unheilvoll in denen des durchschnittslehrers, und darum von einer allgemeinen zulassung wie die, deren sich die grammatische methode erfreut, auszuschliessen? Ich für meinen teil würde nicht glauben, über solch eine weittragende wirkung eines oder mehrerer einzelfälle klage führen zu dürfen, denn dergleichen ist nur allzu menschlich. Ja ich bin nicht abgeneigt, in derartigen fällen, wie ich sie hier charakterisirt habe, und wie sie sicher

<sup>1</sup> Für manche leser ist die bemerkung vielleicht nicht überflüssig, dass der herr verf. mit imitativer methode nichts anderes als eben die sonst sog. neue oder reformmethode meint.

D. red.



auch bei uns vorkommen können, die erklärang zu suchen, warum unser preussisches ministerium, trotz der zahlreichen fälle, wo reformer mit der imitativen methode in höchstem masse befriedigende ergebnisse erzielt haben, noch immer zögert, diese methode unter denselben bedingungen zuzulassen wie die grammatische, geschweige denn sie vorzuschreiben, wie sie im grunde noch heute die letztere, trotz ihrer in vielen beziehungen recht wenig befriedigenden erfolge, vorschreibt.

Und eben darum scheint es mir, dass wir reformer, die wir gerade gesetzliche bewegungsfreiheit und weiterhin allgemeine einföhrung für unsere methode anstreben, vor allen dingen uns die aufgabe stellen müssen, der anwendung derselben durch ungenögend vorbereitete, wenn auch noch so begeisterte und aufopferungswillige fachgenossen vorzubeugen. Denn natürlich, jeder reformfreundliche leser sieht die gefahren von erscheinungen der oben geschilderten art für die verbreitung der imitativen unterrichtsmethode, deren segen für unsere schüler und uns selber wir doch alle in einer nunmehr schon recht ansehnlichen reihe von jahren erprobt haben.

Und da dürfen wir ja wohl soviel auf das allerbestimmteste erklären: *im wesen der imitativen methode hat es nicht gelegen*, wenn im mitgeteilten fälle wie vielleicht in noch manchem andern die orthographie der schüler eines reformfreundlichen lehrers sich in bedauerlicher unordnung befunden hat. Von der ersten stunde ab, wo ich nach reformgrundsätzen zu unterrichten begann, hat der zustand der orthographie (ebenso wie der der syntax) bei meinen schülern mir nie, auch nur einen moment, kummer gemacht. Der lehrer der in rede stehenden klasse muss also wohl trotz besten willens irgend einen verhängnisvollen methodischen fehler begangen haben.

Welcher art derselbe gewesen ist, lässt sich natürlich schwer sagen, wenn man nicht mit den begleitenden nebenumständen bekannt ist.

Mögllicherweise hatte der lehrer noch gar nicht seine schüler auf aneignung der orthographie eingeübt, wie auch ich dies während des ersten vierteljahrs mit meinen untertertianern im englischen nicht thue (unserem unterricht liegt Hausknecht zu grunde). Aber dann hätte er das seinem vorgesetzten bestimmt aussprechen sollen, worauf dieser vermutlich von einer in sich aussichtslosen prüfung abgesehen haben würde. Indes habe ich den eindruck, dass jene klasse sich in einem vorgerückteren stadium befunden haben muss, und dann hat der lehrer die „orthographielose“ zeit offenbar allzulange ausgedehnt. Vielleicht auch hat er nicht streng genug zwischen „orthographielosem“ und „orthographischem“ unterricht geschieden, und das wäre ein schwerwiegender fehler gewesen. Es empfiehlt sich zweifellos, die aufmerksamkeits des schülers zu anfang eine zeit lang nur auf aussprache (und lesung) zu konzentrieren. Von dem tage ab aber, wo man überhaupt zum ersten male die forderung an ihn richtet, dass er selbst

worte und sätze orthographisch soll niederschreiben können, von dem tage ab muss der lehrer in strengster weise die forderung orthographisch richtiger schreibung an seine schüler stellen; und nicht nur das, er muss auch durch methodische mittel dafür sorgen, dass nahezu die gesamtheit seiner schüler thatsächlich vollkommen orthographisch richtig schreiben lernt. Und zwar sind diese mittel überaus einfacher natur, von *jedem lehrer* ebenso leicht zu erlernen und anzuwenden wie früher das abhören grammatischer regeln. — Oder hat der betreffende lehrer die wichtigkeit orthographisch sauberen schreibens für den schüler überhaupt unterschätzt? Hat er, ein vielleicht an sich richtiges prinzip einseitig übertreibend, darauf gerechnet, dass der schüler die orthographische schreibung ganz von selber, bloss durch häufigen verkehr mit seinem lehrbuche, lernen soll, so wie das kind die muttersprache „von selber“ durch häufigen verkehr mit seiner umgebung lernt? Auch das wäre ein bedenklicher fehler. Denn in der that kann uns die erlernung der muttersprache durch das kind ja wohl wertvolle winke geben über die art, wie wir es sollen eine fremdsprache erlernen lassen. Aber darüber dürfen wir doch nicht vergessen, dass die situation des Kindes in der klasse beim fremdsprachlichen unterricht von grund aus verschieden ist von den verhältnissen, unter denen das kind seine muttersprache lernt.

Gleichviel indes, welches der methodische fehler gewesen ist, aus dem das in Paris mir mitgeteilte ergebnis entsprungen ist: es liegt im allgemeinen interesse, dass solche missgriffe nach möglichkeit vermieden werden. Der betreffende lehrer muss selbst auf das lebhafteste wünschen, nach möglichkeit vor tiefgehenden enttäuschungen bewahrt zu werden. Die vorgesetzten instanzen können gar nicht anders als wert darauf legen, dass die warme berufsfreudigkeit, die in jedem lehrer zu tage tritt, der zum besten seiner schüler sich entschliesst, neue unterrichtswege einzuschlagen, ungemindert erhalten bleibe und für die zukunft, nach verbesserung des missgriffs, reiche früchte trage. Uns reformern aber wird alles daran liegen, dass nicht die uns so werthe imitative methode durch fehler, die einzelne anfänger bei erster anwendung derselben begehen, in übeln ruf gebracht werde.

Was ist also zu thun?

Meine antwort ist in der überschrift dieses aufsatzes ausgedrückt: es gilt äusserste *vorsicht* zu üben, wenn ein lehrer sich anschickt, zum ersten mal eine fremdsprache nach der reformmethode zu lehren.

Und zu diesem behufe empfehle ich zunächst dem betreffenden lehrer, ehe er zur praktischen anwendung der imitativen methode übergeht, mehrere jahre lang sich mit allem eifer einem eingehenden studium der einschläglichen fachliteratur zu widmen: rasch auflodernde begeisterung für die wahrheit der prinzipien des reformunterrichts verbunden mit einer nur flüchtigen orientirung über ihre praktische anwendung bilden keine ausreichende vorbereitung für anwendung einer



methode, die man nicht selbst schon seiner zeit passiv, als schüler, kennen gelernt hat. Ausserdem rate ich dem lehrer, bevor er mit dem imitativen unterricht anfängt, und dann auch weiterhin während der ersten jahre desselben, wenn nur irgend möglich, mündliche aussprache mit einem in langen jahren praktisch erfolgreichen reformer zu suchen. Bei mündlicher aussprache kann in solchem falle ein anfänger an einem einzigen nachmittage mehr lernen als mit monatelangem bücherstudium. Meine reformgesinnten freunde aber ersuche ich, in allen ihren schriften wie auch mündlich unablässig zu predigen, dass niemand zur anwendung unserer methode schreiten sollte, der sich nicht auf das allergründlichste dazu vorbereitet hat. Was endlich die bei jedem einzelfalle in betracht kommenden vorgesetzten, direktoren und schulräte, betrifft, so erlaube ich mir, an sie das ersuchen zu richten, sie möchten vorkommenden falls nicht nur auch ihrerseits sich versichern, dass der junge, begeisterte reformanfänger sich in vollkommen solider weise auf seine selbstgewählte aufgabe vorbereitet hat, sondern überdies ihn auch nachdrücklich darauf hinweisen, dass er vor beginn mit der neuen methode und auch noch während der ersten jahre ihrer anwendung mehrfach mündlich den beirat eines erfahrenen und erfolgreichen reformers einholen soll. Mindestens einen wird es ja wohl heutigentags in jeder provinz geben. Und mündliche überlieferung ist unter allen umständen wertvoller als buchmässige.

Natürlich, in dem masse wie die zahl junger neusprachler sich mehrt, die schon selbst als schüler von quarta bis prima erfolgreichen reformunterricht genossen haben, in dem masse werden auch die vorstehend skizzirten peinlichen vorsichtsmassregeln überflüssig werden. Solche neusprachlehrer werden ja auf dem kathedr nur zu wiederholen haben, was sie jahrelang auf den schülerbänken kennen gelernt haben.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

#### ENTGEGNUNG UND SELBSTANZEIGE.

In Rethwischs *Jahresbericht* (XIV, 1899; IX, 35) bespricht herr dr. Löschhorn die von mir verfasste *Schulgrammatik der englischen sprache* und die unterstufe des in gemeinschaft mit herrn dr. Assmann verfassten *Übungsbuches*. Er erkennt an, dass „man in der grammatik nie vergeblich<sup>1</sup> eine grammatische erscheinung aufsuchen wird.“ Wegen dieser dem buche angelobten gründlichkeit wird es aber — ein seltener fall! — als unbrauchbar für die schule bezeichnet, als ballast, den der

<sup>1</sup> Darin täuscht sich der herr referent, er braucht nur einmal Krügers sehr bedeutsame arbeit *Schwierigkeiten des englischen* einzusehen, um sich eines besseren zu belehren. Allerdings wird man nur wenig von dem vermissen, was einem schüler einer neunklassigen anstalt aufstossen kann.

schüler immer mit sich herumschleppen muss. Beschränkung des grammatischen stoffes, meint herr dr. L., erkenne ich, der verfassers der grammatik, nicht als einen grundsatz der reform an.

Diese bemerkungen zeigen mir, dass der herr berichterstatter meine grammatik völlig missverstanden hat, und ich bin dem herausgeber der *N. Spr.* aufrichtig zu dank verpflichtet, dass er mir durch aufnahme dieses artikels gelegenheit zur aufklärung des sachverhaltes gibt.<sup>1</sup> Notgedrungen wird das zu einer selbstanzeige unserer bücher werden.

Schon auf seite V des vorwortes sage ich, dass in der grammatik zu scheiden ist zwischen dem stoff, der *nur zur kenntnis* des schülers zu bringen ist, und dem, den er *sich aneignen*, den er *können* muss, also dem grammatischen stoff, dessen kenntnis die rezeption, das eindringen in die fremdsprache erleichtert, und dem, der für die produktion, die selbständige bethätigung in der fremdsprache, unerlässlich ist. Die *Grammatik* soll ein hilfsbuch sein, mit dem der schüler *nach und nach* vertraut wird, ein nachschlagebuch, wenn er über eine erscheinung im unklaren ist, und ein wiederholungsbuch für oberklassen (s. VIII). Nach meinen erfahrungen halte ich es für unumgänglich nötig, dass eine gründliche wissenschaftliche grammatik in den händen der schüler ist, vor allem in den händen derjenigen, aus deren reihen die lehrer der neueren sprachen hervorgehen. Warum die schüler die grammatik immer mit sich herumschleppen sollen, sehe ich offengestanden nicht ein. Damit das nicht zu geschehen braucht, ist sie eben gesondert erschienen. Schleppen denn die schüler ihre wörterbücher immer mit sich herum? Oder darf man von einem 13 bis 16jährigen schüler nicht erwarten, dass er einen angegebenen paragraphen zu haus ohne vorhergegangene beihilfe des lehrers aufschlagen kann?

Ich bemerke nun ausdrücklich: *Es wird aufgabe des übungsbuches sein, das wichtige von dem weniger wichtigen zu scheiden, das notwendige vor dem minder dringlichen zu behandeln, das leichtere dem schwereren voranzustellen.*

Hieraus geht unzweifelhaft hervor: 1. dass die grammatik nicht systematisch durchgepaukt werden soll, 2. dass der grammatische stoff, der fest angeeignet werden muss, vom übungsbuch festgestellt wird.

Der herr berichterstatter hätte sich danach überzeugen sollen, wie das übungsbuch diese aufgabe löst. Da würde er jedenfalls gefunden haben, dass die ansprüche zunächst bescheiden sind, die durcharbeitung aber möglichst gründlich gestaltet wird.

Ich sage nun, dass man bei der behandlung der sprachregeln angesichts der grösseren geistigen reife synthetisch zu verfahren hat, dass dadurch aber die grundsätze der direkten methode nicht berührt

<sup>1</sup> Selbstverständlich geben wir ebenso gern auch herrn dr. Löschhorn gelegenheit, sich in den *N. Spr.* zu äussern. D. red.



werden. Das kann herr dr. L. nicht einsehen. Mir scheint die sache sehr einfach. Auf welchem *wege* man zur *sprachregel* gelangt, das hat mit dem fundamentalsatz der direkten methode ganz und gar nichts zu thun. Dieser grundsatz heisst: „Los vom übersetzen.“ Die hauptfrage, die zu beantworten ist, heisst: „Kann eine fremdsprache wissenschaftlich erlernt werden, ohne dass fortwährend die muttersprache zum vergleich herangezogen wird?“

Mit der bejahung dieser frage ist das prinzip der direkten methode gegeben. In ausgesprochenem gegensatz steht also übersetzungsmethode und direkte methode, und zwischen beiden gibt es keine vermittlung, weil die fundamente grundverschieden sind. Ich bejahe nun oben-gestellte frage sehr energisch; eine konsequent durchgeführte lösung ist aber nur auf synthetischem wege möglich, d. h. durch verwertung bereits gewonnener kategorischer begriffe und hinzugabe der darstellungsmittel der englischen sprache. Die erste kritische frage, die zu stellen ist, lautet demnach m. e.: „Ist es dem verfasser gelungen, die grammatik darzustellen, ohne dass vom deutschen ausgegangen wird?“

Mir will nun scheinen, dass die lesebuchmethode mit dem direkten verfahren auf halbem wege stehen geblieben ist. Man will nicht mehr die sprachregeln aufstellen auf grund der übersetzung *aus* dem deutschen, man lernt die fremdsprache aber immer noch durch die beigegebene übersetzung *ins* deutsche. Man lernt noch immer eine menge flektirter vokabeln und, was m. e. noch viel schlimmer ist, die präpositionen und konjunktionen nach *deutschen bedeutungen*, so dass die gesamte präpositions- und satzlehre in wirklichkeit noch immer auf vergleichung mit dem deutschen basirt ist.

Ich habe nun aus dem fundamentalsatz der direkten methode die konsequenz gezogen, dass auch die grammatik auf einer anderen grundlage als der der vergleichung mit dem deutschen aufgestellt werden muss, und da gibt es keine andere als die der logischen kategorien. Ich habe versucht zu thun, was noch zu thun war: die grammatik der direkten methode zu schreiben. Dazu war notwendig, alles, was sonst ohne jede berechtigung in der syntax abgehandelt wurde, dahin zu verweisen, wohin es gehört, in die wortlehre. Die satzlehre war aber auf einer ganz anderen grundlage aufzubauen, und meines wissens ist in meiner grammatik zum ersten mal überhaupt eine wirkliche syntax versucht worden. Dass das dem herrn berichterstatter entgangen ist, darf billig wunder nehmen, die grundsätzliche bedeutung der grammatik hat er jedenfalls gar nicht erkannt.

Sehr entschieden möchte ich mich daher auch hier gegen die vielverbreitete meinung aussprechen, dass das direkte verfahren kein wissenschaftliches sei. Ich hoffe vielmehr durch meine grammatik erwiesen zu haben, dass das direkte verfahren durchaus wissenschaftlich ist.

Die synthetische behandlung der sprachregeln empfehle ich aber,

nicht weil ich den grammatischen betrieb *einseitig betont* wissen will, sondern weil ich die erlernung der grammatischen formalien bei der dritten sprache für eine unerlässliche, aber untergeordnete sache halte, die man zwar gründlich, aber so schnell und sicher als möglich erledigen sollte. Man thut diesen äusserlichkeiten mit dem ganzen apparat des „induktiven“ verfahrens zuviel ehre an und verschwendet unnütz viel kostbare zeit damit.

Wenn ein schüler die zweite oder gar die dritte fremdsprache beginnt, bringt er alle nötigen sachlichen und grammatischen begriffe als festen besitz mit. Den soll man sich zu nutze machen. Was fehlt dem schüler? Die sprachsymbole für die begriffe: die wörter, und die äusserlichen kennzeichen für die kategorien: das sprachliche aushängeschild. Letzeres zu „finden“, bedeutet für die begriffswelt gar keine bereicherung. Es aber erst durch die *dazugegebene deutsche form* finden zu lassen, scheint mir ein umweg und *ein sehr bedenklicher verstoss gegen das prinzip der direkten methode*. Das immer „induktiv“ genannte verfahren ist weiter nichts als ein verkapptes deduktives. Es hat eine gewisse berechtigung für die erste fremdsprache, die man mit 8 bis 10jährigen kindern beginnt, weil sie im denken und in den grammatischen begriffen nicht fest genug sind. Untertertianern oder gar untersekundanern, denen alle nötigen begriffe ganz geläufig sind, kann man ein konsequent durchgeführtes kategorisches denken zumuten. Das entspricht ihrer geistigen reife, entspricht dem prinzip der direkten methode und hält vor allem mit zeit und kraft haus, die man für andere, wichtigere dinge nötiger braucht. *Bei der zweiten oder dritten fremdsprache will man rasch und sicher in sie hineinkommen*. Der rascheste und sicherste, und wie mir scheint, auch der richtige weg dazu ist der deduktive; wohlgemerkt für die behandlung der sprachform.

Zusammenstellungen und grammatische untersuchungen aber kann der schüler am sprachstoff erst dann anstellen, wenn er über die erscheinungen, die er zu untersuchen hat, im klaren ist, wenn er die kategorien unterscheiden kann. Er *belegt* dann die regel (s. IV), aber er findet sie nicht, er sichtet den stoff nach gewissen gesichtspunkten. Das ist aber kein induktives, sondern, wenn auch in bescheidener weise, *kritisches verfahren*, wenn der schüler das beispiel sucht; praktisches, wenn er es selbst bildet. Für die formenlehre messe ich dem sofortigen selbständigen bilden von beispielen grösseren wert bei, als dem suchen, das erst auf syntaktischem gebiete wichtig und gewinnversprechend wird.

Mit dem erkennen und auffinden der sprachlichen erscheinung ist die arbeit aber noch nicht gethan. Das genügt nur für die rezeption, für die produktion muss das interesse des schülers auf die erscheinung so konzentriert werden, dass er lernt, „es selbst zu machen“. Er muss sich üben, wenn er über die darstellungsmittel frei verfügen lernen soll. Der grundsatz der direkten methode erfordert nur, dass diese übungen



an fremdsprachlichem stoff vorgenommen werden, so wie es in der muttersprache an muttersprachlichem geschieht. Dass solche übungen für den wissenschaftlichen betrieb nicht entbehrlich sind, geht schon daraus hervor, dass sie in allen ländern für die unterweisung in der muttersprache als unerlässlich gelten, damit die heranwachsende jugend die muttersprache *beherrschen* lernt, d. h. damit sie lernt, das falsche bewusst zu vermeiden. Wie diese übungen zu betreiben sind, ob im anschluss an die lektüre oder gesondert, wie ich es für angezeigt halte, das kann man schliesslich dem ermessen der einzelnen kollegen überlassen; die hauptsache ist und bleibt, dass der schüler die ganze stunde im fremdsprachlichen idiom festgehalten wird, dass er fortgesetzt die fremde sprache hört und spricht.

Nicht darin liegt also meiner meinung der wert der grammatik, dass so und soviel regeln auswendig gelernt werden, sondern in dem verständnis, das die regeln für die fremde sprache eröffnen, und in ihrer konkreten verwendung. Letztere kann nur durch beigabe des kategorischen inhalts ermöglicht werden, und im vorwort habe ich ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die beigegebenen wortgruppen im unterricht sofort zur *bildung von beispielen* von seiten der schüler verwendet werden sollen. Dass dadurch zugleich die durchdringung des wortschatzes gefördert wird, ist ein vorteil, der sich nebenbei ergibt, vor allem wird der schüler dazu gebracht zu reden: er bringt einen ungeheuren wissensstoff mit, den er nur ins fremde sprachgewand zu stecken braucht. Gerade hierin liegt m. e. ein bedeutsames erzieherisches moment des direkten verfahrens, weil es den schüler anregt, aus sich herauszugehen, sich zu bethätigen, in gewissem sinne zu handeln.

Eine ganz andere behandlung als die *sprachform* verlangt nun der *sprachstoff*. Man gewinnt ihn nach unseren hilfsbüchern zunächst auf dem wege der anschauung. Damit glaubte ich genug gesagt zu haben. Hier verfährt man also *analytisch*, durch zergliedern von anschauungseinheiten (umgebung; bilder) oder durch zerlegen alltäglicher vorfälle nach Gouins vorgang. Dies verfahren gibt uns gelegenheit, bei einübung der aussprache die hauptregeln der grammatik praktisch erlernen zu lassen. Wenn man einen stoff zergliedert, so braucht man darum doch nicht die kreuz und die quer darin herumzuschneiden. Auch hier gehen wir von kategorien aus und nehmen begriffliches thunlichst zusammen, die landschaft, die tiere, menschen, eigenschaften, thätigkeiten u. s. w., und die so gewonnenen wörter lernt der schüler nun mit ganz einfachen mitteln in ihren funktionen als satzteile gebrauchen, und lernt vor allem sofort darnach fragen, also von vornherein sich bethätigen und beteiligen.

Ängstlich vermeiden wir alles, was die ohnehin starke muttersprachliche unterströmung verstärken könnte und geeignet ist, den schüler zur bildung von deutschen urteilen oder urteilsreihen zu

verleiten. *a<sup>i</sup>* = ich; *jū* = ihr, veranlasst erfahrungsgemäss in einer Gouinschen reihe den schüler sofort, die dem entsprechende deutsche satzreihe zu bilden. Wir geben *a<sup>i</sup>* = eine sprechende person; *jū* = eine oder mehrere angesprochene personen; nicht *hūwə* = wo? sondern *hūwə* fragt nach dem standort; nicht *hū* = wer? u. s. w. Sobald als möglich ersetze ich dann im unterricht das deutsche durch das englische: *a person speaking; spoken to, spoken of. Ask for the places where the different things are; — are seen; where the different actions are being done etc.* Daher auch die aufgabestellung: *Read over again, the sun being spoken of* (wobei nun die sonne besprochen wird). Vor beginn des lesens: *What form shall you have to use? (3. pers. sing. pres. imp.). — What's its character? (z or s). Go at it!*<sup>1</sup>

Dem entsprechend verfahren wir auch weiter. Wir formen den in den sprechübungen gewonnenen sprachstoff fortwährend um und geben neuen hinzu. In den leseübungen erscheint er in erweiterter, beschreibender oder zusammengefasster form — das bild wird nun nicht mehr als wirklichkeit behandelt, sondern erweckt hoffnungen (gebrauch des *futurums*), es erinnert an das vergangene jahr (gebrauch des *präteritums*). Es setzt also sofort die behandlung des verbums ein, nach dessen bewältigung die formellen schwierigkeiten überwunden sind. Denn alles übrige ist durch den fortgesetzten mündlichen gebrauch bereits praktisch erlernt und wird nun nur noch zusammengefasst und geübt. Gleichzeitig mit der behandlung des verbums beginnt aber die lektüre, und damit ist dann der zeitpunkt gekommen, wo die induktive methode mit erfolg einsetzen kann, zur gewinnung neuer sachlicher begriffe, zur erweiterung bereits vorhandener.

Weil ich nun sage: „Die einleitenden 12 lektionen in lautschrift sind zunächst nur für den lehrer bestimmt und sollen dem schüler höchstens zur wiederholung dienen,“ fordert herr dr. L., „da hätte eine einrichtung getroffen werden sollen, die es dem schüler erspart, die für seinen lehrer berechneten übungen zu kaufen“ (wörtlich sol). Wie ein schüler nach übungen wiederholen soll, die nicht in seinem buche stehen, ist mir rätselhaft. Wer aber einigermaßen lesen kann, wird in meinen worten die verblühte warnung erkennen, man solle diese übungen im unterricht nicht sofort zu lese- oder gar zu schreibübungen verwenden. Nachdem fast alle grösseren wörterbücher die aussprache in lautschrift geben, ist es unerlässliche pflicht der schule nachzufolgen; nach den erfahrungen, die ich nun selbst gemacht habe, muss ich es als wünschenswert bezeichnen, dass alle texte, vor allem die gedichte, die der schüler zu haus auswendig lernen muss, nach phonetischer umschrift gelernt werden können. Dass sich aus der lautschrift schwierigkeiten für die aneignung des wortbildes ergeben, habe ich nicht bemerken können, unverkennbar sind dagegen die fortschritte in der sicherheit und im fluss der aussprache.

<sup>1</sup> Ist dieses englisch durchweg zu empfehlen?

*D. red.*



Weiterhin behauptet herr dr. L., die 20 *Grammar Exercises* bestünden aus englischen „einzelsätzchen“ (*sic!*). Ein grosser teil führt auf die bilder, also auf anschauungseinheiten zurück; ein anderer besteht aus idiomatischem sprachstoff, der höchstens zu zusammenhängenden stücken zusammengequält werden kann, und drittens enthalten die *Grammar Exercises* nicht weniger als 15 ZUSAMMENHÄNGENDE übungsstücke, die auch einigen sachlichen und erzieherischen wert haben, wie z. b. kap. II, *I dine with my Friend*; das ganze kap. VIII, p. 58, *The Cook makes Toast*, p. 59, *I write a Letter*; kap. XVII u. s. w. Dass Gouinsche reihen verwendet, dass 10 übungen aus der wortbildungslehre und eine ganze reihe anderer übungen eingeflochten sind, auch das ist dem prüfenden blick des herrn referenten völlig entgangen.

Auf der leipziger tagung hat sich die grosse mehrzahl der teilnehmer dahin ausgesprochen, dass *beherrschung* der fremdsprache das ideale unterrichtsziel ist, d. h. dass es mit dem rezeptiven erlernen, dem blossen verstehen fremdsprachlicher texte nicht gethan ist, dass ein gewisses mass produktiven könnens im sprechen und schreiben gefordert werden muss, und dass diese produktion unter bewusster vermeidung des unrichtigen erfolgen muss. Beherrschung ist ohne wissenschaftlichen betrieb, ohne klare erkenntnis der fremdsprachlichen erscheinungen, undenkbar. Auch bei erlernung eines so gewaltigen instrumentes, wie es eine sprache ist, wird es ohne fingerübungen, tonleitern und etüden nicht abgehen. Wir haben uns bemüht, diese technischen übungen zu schreiben. Sie sollen gewährleisten, dass jeder lehrer, ohne dass er sich eine aufreibende oder den schülern eine zu anstrengende thätigkeit zumuten muss, nach der direkten methode ruhig und wissenschaftlich mit der aussicht auf den erfolg arbeiten kann, den die vorgesetzte behörde erwarten darf, und sie sollen die stetigkeit des unterrichts verbürgen, wenn die klassen, wie es oft geschehen muss, aus einer hand in die andere übergehen. Wir glauben damit der direkten methode einen bescheidenen dienst geleistet zu haben.

Dresden.

KONRAD MEIER.

#### REFORMEN IM HÖHEREN SCHULWESEN FRANKREICHS.

Das französische unterrichtsministerium ist unter Georges Leygues in reformen äusserst eifrig. Nachdem am 31. juli 1900 durch ministerialerlass eine *orthographische reform* eingeführt war, die hauptsächlich den prüflingen im examen erleichterung gewähren sollte — eine reform, die nicht *vorschreibt*, sondern bloss dies und jenes neben dem alten *zulässt*, und daher jetzt nach den wünschen der *Académie française* geändert wird (worüber diese zeitschrift s. 572 ff. berichtet) — erfolgte ende dezember 1900 eine kleine reform bezüglich der reifeprüfung (*baccalauréat*).

Bis jetzt setzte sich die prüfungskommission für abiturienten höherer schulen stets aus universitätsprofessoren zusammen, und nur ausnahmsweise wurden realschulprofessoren zur prüfung von realschulabiturienten zugezogen. Die ergebnisse dieser art prüfungskommission waren keineswegs befriedigend. Die examinatoren setzten bei ihren prüflingen durchgängig zu viel voraus und konnten sich nur schwer in den kenntnisstand der abiturienten hineinleben. Infolge der hohen anforderungen bestanden jahr für jahr nur ca. 40 % der prüflinge das examen. In zukunft werden nun neben den universitätsprofessoren auch lehrer der höheren schulen der prüfungskommission angehören. Doch darf diese niemals ganz aus lehrern bestehen, ihr vorsitzender wenigstens muss universitätsprofessor sein; auch ist vorgeschrieben, dass die lehrer der prüfungskommission niemals prüflinge, die sie selber unterrichtet haben, examinieren dürfen.

Endlich soll das zeugnisheft der prüflinge, das bisher von der prüfungskommission nur sehr selten berücksichtigt wurde, auf das urteil der behörde einfluss gewinnen. Es muss jedesmal eingesehen und geprüft werden, bevor ein kandidat zurückgewiesen werden kann.

Auf diese weise hofft man im examen bessere resultate zu erzielen. Dass man aber auf das examen ganz verzichten und das urteil über die erlangte reife ganz dem lehrerkollegium überlassen könnte, wie von einigen einsichtsvollen schulmännern verlangt wurde, daran ist bei dem tiefgewurzelten bürokratismus in Frankreich nicht zu denken.

Eine zweite, ungleich wichtigere reform, die eben im schosse der obersten schulbehörde (*conseil supérieur de l'instruction publique*) beraten wird, ist die neugestaltung des höheren unterrichts-, namentlich des realschulwesens (*enseignement moderne*). Seit 1891 war die realschule theoretisch dem gymnasium gleichwertig, da sie ebenso wie die ältere schule bestimmt war, eine allgemeine höhere bildung zu verleihen. Während das gymnasium (*le classique ancien*) zwei tote sprachen lehrt, unterrichtet die realschule (*le classique moderne*) in zwei lebenden sprachen, die aber als tote behandelt werden; dort las man Homer und Sophokles in der ursprache, hier in übersetzung; in klassenzahl, allgemeinem lehrplan, prüfungsbestimmungen waren beide schulen gleichgestellt. Und theoretisch bereiteten beide schulen zu allen höheren studien und stellungen vor; bloss war auch hier der realschule wie bei uns das studium der medizin und jurisprudenzen verschlossen.

Das soll nun alles anders werden; denn auch in Frankreich drängen sich ganz wie bei uns wirtschaftliche erwägungen mehr und mehr in den vordergrund, und man fragt sich immer häufiger, ob der alte zustand, der aus vergangenen geschichtlichen faktoren sich ergeben hat, unsern neuen, so vollkommen anders gestalteten verhältnissen noch entspricht. Namentlich drängen die handelskammern auf eine umgestaltung des realschulwesens, das nicht mehr nach dem muster



des gymnasiums eingerichtet sein, sondern den thatsächlich vorhandenen bedürfnissen entsprechen soll. Bisher entliess die realschule ihre zöglinge mit etwa 18 jahren, ein alter, das für angehende geschäftslehrlinge schon arg hoch gegriffen ist. Man schlägt daher vor, die realschule in zwei abteilungen zu zerlegen, eine untere, die ihre zöglinge mit 15 jahren mit einer gewissen abgeschlossenen bildung entlässt, und eine obere. Aller voraussicht nach wird sich die oberste schulbehörde in diesem sinne entscheiden.

Der zweite punkt, in welchem die realschule sich vom gymnasium entfernen soll, ist die *methode*, die in zukunft für den unterricht in den neueren sprachen vorgeschrieben werden soll. Der ministerielle entwurf besagt hierüber wörtlich:

*Si la connaissance et la possession d'une langue (vivante) enseignée n'est pas donnée à l'élève, au terme du cours d'études, on doit considérer que cet enseignement a échoué, und an anderer stelle:*

*On renoncera résolument à faire de l'enseignement des langues, à l'imitation de l'enseignement gréco-latin, soit une gymnastique intellectuelle, soit un moyen de culture littéraire.*

Die *neue methode* soll also auch in Frankreich zum siege gelangen. Dabei verwahrt sich der ministerielle plan aber gegen die unterstellung, als ob beim betriebe der neueren sprachen in zukunft lediglich das nützlichkeitsprinzip massgebend sein sollte. Der schüler soll in zukunft zunächst die alltägliche sprache des fremden volkes lernen, und erst bei hinreichender kenntnis derselben in die litteratur desselben eingeführt werden — also allgemeine bildung nach wie vor, nur auf besserem wege.

Die schwierigkeiten, die sich der durchführung dieses planes entgegenstellen, sind nicht verkannt worden. Zunächst gibt es zahlreiche lehrer, welche die neueren sprachen buchmässig gelernt und niemals als lebende sprachen benützt haben. Sie können die modernen sprachen nach der neuen methode nur unterrichten, wenn man ihnen zeit und gelegenheit gegeben hat, unter dem fremden volke zu weilen, dessen sprache zu hören und zu sprechen. Zu diesem zwecke sollen zahlreiche reisestipendien geschaffen werden.<sup>1</sup>

Endlich sei einer eigentümlichkeit des ministeriellen planes gedacht, deren ausführung wir in Deutschland nur mit dem grössten interesse entgegensehen können. Es sollen in zukunft die schüler für die neueren sprachen nach ihrem können zu klassen zusammengefasst werden, so dass beispielsweise ein primaner, der in den elementen der fremden sprache unsicher ist, mit knaben niederer klassen zusammen unterrichtet würde.

Wie aber auch die endgültige neugestaltung des höheren schul-

<sup>1</sup> *Vivat sequens!*

*D. red.*

wesens in Frankreich ausfallen möge, es weht ein frischer wind in der französischen unterrichtsbehörde, der wir die einsicht, den mut und die ausdauer zu zeitgemässen reformen von herzen wünschen.

Wiesbaden.

H. P. JUNKER.

## SELTENERE SYNTAKTISCHE ERSCHEINUNGEN IM FRANZÖSISCHEN.

### 1. QUOI statt CE QUI.

*Quel charme obscur et peu à peu maîtrisant, ce retour aux sensations d'autrefois! Il me semble que je ne sais QUOI s'est rompu dans mon cœur, qu'il saigne en moi délicieusement (Revue de Paris, 1. nov. 1895, s. 37). —*

Quoi steht hier nachdrucksvoll und kann nicht als falsch bezeichnet werden; ein französischer kollege, dem ich die stelle vorlegte, bemerkte dazu nur, dass *ce qui* gebräuchlicher sei.

### 2. QUEL statt LEQUEL.

Wenn es sich nicht um einen druckfehler handelt, liegt in der folgenden stelle eine sehr auffallende verwendung von *quel* vor: *En parlant ainsi, mon ami, avec une chaleur et une éloquence contre QUELLES, sans vous entendre, je ne me défends qu'avec peine, vous vous tromperiez deux fois (Revue de Paris, 1. juni 1897, s. 662).*

### 3. Kongruenz.

Die grammatische regel lautet: Bezieht sich ein adjektiv auf mehrere substantiva, die verschiedenen geschlechts sind, so erhält es die männliche form. Abweichend von dieser vorschrift finde ich: *L'empire britannique et la république de Venezuela sont VOISINES.* Ein druckfehler ist ausgeschlossen, da die direkte fortsetzung des satzes lautet: *ELLES ont eu des différends dans le passé et continuent à en avoir au sujet de la frontière qui sépare leurs possessions (Revue de Paris, 15. jan. 1896, s. 443).*

### 4. Pronominale inversion.

Bekanntlich bleibt die regelmässige wortstellung im fragesatz unverändert, wenn ein fragewort subjekt oder attribut des substantivischen subjekts ist: *Qui est là? — Quel sujet vous amène?* Im letzteren falle findet jedoch vereinzelt auch verdoppelung des subjekts (pronominale inversion) statt, wie folgendes beispiel zeigt, in dem von der kaiserin Eugenie die rede ist, die Paris zum erstenmal nach 1870 wiedersieht: *Quel retour poignant se FIT-IL dans cette âme en détresse? Quels remords HANTÈRENT-ILS cette conscience soudainement réveillée? (Annales pol. et litt. 8. jan. 1899, s. 22).*

Mein französischer gewährsmann bemerkt hierzu: *Un peu forcé, mais correct.*



## 5. Stellung des objektiven personalpronomens.

Die schulgrammatik beschränkt sich darauf, zu bemerken, dass dativ und akkusativ des verbundenen persönlichen fürworts unmittelbar vor dem verb stehen. Auf die sehr häufigen ausnahmen von dieser regel, wie sie in: . . . . *de ne le pas (point, plus, jamais) trouver* und in: . . . . *de les bien (mal, mieux, moins, tant) connaître* vorliegen, sei nur nebenbei hingewiesen; als eine seltene ausnahme dagegen hat es zu gelten, wenn ein adverb auf *-ment* das pronomen vom infinitiv trennt. Ich notirte mir zwei solcher fälle: *Nous disions, dans une autre étude, que si les Goncourt avaient pu faire la gageure — et LA FERMEMENT TENIR comme fit longtemps Walter Scott pour son anonymat — d'attribuer à l'un des frères le Roman, à l'autre l'Histoire, peut-être leur eût-on moins chicané le renom* (*Revue de Paris*, 1. august 1896, s. 663). — *N'ayons pas la candeur de croire que dans ces conditions il est possible de LE (le peuple) VÉRITABLEMENT INSTRUIRE* (*La Nouvelle Revue*, 15. juni 1898, s. 687).

## 6. ENTRE SOI.

Nach Plattner (*Ausführliche grammatik*, s. 355) kann *soi* nie mehr auf einen plural bezogen werden und daher nie nach *entre* stehen. Vereinzelt kommt es aber vor: . . . . *ce qui dominait dans toutes les physionomies, c'était la joie d'être là, ENTRE SOI, sous de belles lumières, avec un menu de vingt plats . . .* (*R. d. d. M.* 15. august 1898, s. 890).

## 7. Substantivisches possessiv ohne artikel.

Während Plattner (a. a. o. s. 363) richtig bemerkt, dass im prädikativen gebrauch nach verschiedenen verben (*être, devenir, rester etc.*) das substantivische possessiv sich ohne artikel findet, behauptet er mit unrecht, dass *leur* nie so gebraucht werden darf, wie die beiden folgenden beispiele zeigen: . . . *le matérialisme, dont la plupart des savants se targuent, n'est point LEUR, en effet. Il réside en un abri plus profond . . .* (*Revue de Paris*, 15. märz 1896, s. 423). — . . . *cehui-ci, jeune encore, avec ce je ne sais quoi d'assuré que donne l'habitude du commandement . . . ; les hommes l'entourent . . . , et se mettent à s'entretenir avec lui librement, dignement: . . . il est LEUR, comme ils sont siens . . .* (*Revue de Paris*, 15. april 1896, s. 779).

## 8. Inversion im nebensatz.

Fälle von inversion in der indirekten frage sind nicht gerade selten, z. b.: *Il (Richard Wagner) embarque avec lui notre esprit sur les houles symphoniques sans savoir où NOUS PORTERONT-ELLES* (*Revue de Paris*, 15. april 1894, s. 82). — Auffälliger dagegen ist es, wenn in demselben satzgefüge ein plötzlicher wechsel in der wortstellung erfolgt: *Un de nos confrères . . . s'est avisé de lui demander ce qu'il pense de la femme du vingtième siècle, comment LA VOIT-IL, et qu'EN AUGURE-T-IL?* (*Annales pol. et litt.* 26. februar 1899, s. 135).

## 9. Inversion nach adverbialer bestimmung.

Die grammatik erklärt die inversion für unmöglich, wenn das verb von einem substantivischen objekt begleitet ist. Sie ist aber möglich, wenn das verb mit dem substantiv eng verbunden ist, mit ihm einen begriff bildet: *et là DUT PRENDRE SA SOURCE le beau fleuve de musique religieuse qui n'a jamais cessé, malgré les séductions du théâtre, de couler de sa plume* (*Revue de Paris*, 15. juni 1897, s. 697). Und Fléchier sagt in seiner trauerrede auf Turenne: *Déjà PRENAIT L'ESSOR, pour se sauver dans les montagnes, cet aigle dont le vol hardi avait d'abord effrayé nos provinces.*

Allona-Ottensen.

DR. H. SCHMIDT.

ZUR REFORM DER FRANZÖSISCHEN ORTHOGRAPHIE  
UND SYNTAX.

Wie ich kurz im januarheft noch mitteilen konnte, ist der erwartete bericht der französischen akademie am 28. dezember 1900 im *Journal* veröffentlicht worden. Indem ich die ausführlichere erörterung des hierhergehörigen materials auf eine gelegeneren zeit verschiebe<sup>1</sup>, will ich nur das zum verständnis dieses berichtes nötigste hier wiedergeben, mitsamt einigen der wichtigsten bestimmungen desselben.

Nachdem der unseren lesern bekannte julierlass von dem ausschuss des oberlehrerrates redigiert worden, liess der unterrichtsminister diese bestimmungen der akademie mitteilen; und nun liess die akademie ihrerseits durch einen ausschuss diese bestimmungen nachprüfen, wobei dann begreiflicherweise es nicht an meinungsverschiedenheiten fehlen konnte. Der schriftführer des akademieausschusses, M. Hanotaux, arbeitete dann seinerseits einen bericht aus, der in seiner ganzen anlage sich nur auf die julibestimmungen stützt, dieselben kritisirt, zum teil annimmt, zum teil verwirft, wohl auch bessert und präzisiert. Im ganzen ist, wie wohl zu erwarten war, die reform der akademie milder ausgefallen als die des bedeutend energischer zugreifenden oberlehrerrates. Nachdem die akademie dem unterrichtsminister ihre reformvorschläge vorgelegt hatte, wurden dieselben vom oberlehrerrat *en bloc* angenommen. Über eine reihe von punkten soll nun noch von einem aus mitgliedern der akademie und des oberlehrerrates gebildeten ausschuss beraten und beschluss gefasst werden. — Hoffentlich wird das feld dieser beratungen sich nicht auf die im julierlass berührten fälle

<sup>1</sup> Sobald der nun noch ausstehende ministerialerlass erfolgt, will ich, wie die verlagshandlung schon im januarheft ankündigte, die sämtlichen amtlichen auf die orthographiereform bezüglichen schriftstücke mit kurzen erläuterungen versehen als supplementheft zu den *N. Spr.* veröffentlichen.



beschränken; sondern das richtige und das beste wäre, wenn jetzt schon einmal an die bestehenden regeln geführt werden soll, eine *gesamt-revision des ganzen grammatischen regelwerkes vorzunehmen*. Damit wäre denn allerdings ein baldiger abschluss des reformwerkes noch nicht in aussicht gestellt; aber die hoffnung auf die aus einem solchen vorgehen zu erwartenden erleichterungen und verbesserungen wird uns das alte noch eine zeit gerne ertragen lassen. Die situation ist übrigens etwas unerquicklich. Die schulen haben noch keine anweisung, die im julierlass gegebenen vereinfachungen einzuführen; für die prüfungen dagegen gelten dieselben; und nun hat der Oberschulrat die akademiebestimmungen gebilligt, die in einigen punkten dem julierlass direkt widersprechen. Überdies ist bis jetzt auch der neu zu bildende ausschuss noch gar nicht ernannt.

Für uns in Deutschland bleibt die sache damit in der schwebel wie bisher, und das einzige, was wir thun können, ist *abwarten*. Denn wenn wir auch die vom Oberschulrat gebilligten akademiebestimmungen besitzen, so sind diese bestimmungen bis jetzt weder vom minister sanktionirt, noch sind die julibestimmungen förmlich zurückgezogen. Und wenn auch wohl anzunehmen ist, dass die vom Oberschulrat gebilligten akademiebestimmungen vom minister akzeptirt werden, so bürgt uns niemand dafür, dass der Oberschulrat, der seine meinung schon einmal geändert hat, dasselbe nicht zum zweiten mal thut. Überdies sind, wie gesagt, noch weitere änderungen und *tolérances* in aussicht — also nochmals *geduld!*

An dem akademiebericht interessirt uns besonders, dass dem redaktionsausschuss auch Gaston Paris angehört, der, wie man sich erinnert, auch dem redaktionsausschuss des Oberschulrates bei abfassung der julibestimmungen angehörte. Erwägt man nun, dass die akademiebestimmungen einstimmig beschlossen sind, so ergibt sich doch wohl, dass die von der akademie *nicht akzeptirten* bestimmungen nicht die billigung Gaston Paris' gefunden hatten; demnach musste z. b. G. Paris s. z. für die veränderlichkeit des *part. passé* gestimmt haben. Wie ich im januarheft anführte, soll es denn auch wieder heissen: *la fenêtre que j'ai ouverte, les dames se sont promenées*; aber *la dame que j'ai entendu(e) chanter*. Für kollektive gilt: *la foule d'hommes que j'ai vu(e) (ou vus)*; auch ist freigestellt: *des anthropophages, nous en avons vu(e) (ou vus)*. In phrasen wie: *témoin les victoires que vous avez remportées* erlaubt die akademie die unveränderlichkeit von *témoin*; auch die partizipien: *ci-inclus, excepté, y compris* u. s. w., sowie *franc de port* dürfen unverändert bleiben. Dagegen ist auch fernerhin zu unterscheiden zwischen: *ces femmes sont tout heureuses* und *toutes heureuses* (die julibestimmungen hatten: *des personnes tout heureuses* ou *toutes heureuses*). Bei der pluralbildung der zusammengesetzten substantive soll es bei der stets bisher beobachteten ordnung bleiben. Es darf ferner heissen: *il faudrait qu'il vienne*, aber *il eût fallu qu'il vînt*.

Zwischen *le* und *la manœuvre, aide, garde* etc. soll auch fürderhin unterschieden werden; auch *œil, ciel, travail* sollen ihre doppelte pluralbildung mit verschiedener bedeutung behalten. Auch soll man nicht sagen: *aller à la Russie, aller en Japon*, statt *en Russie, au Japon*.

Die im akademiebericht nicht zurückgewiesenen oder rektifizirten bestimmungen des julierlasses werden im allgemeinen von der akademie akzeptirt. —

Darmstadt.

HANS HEIM.

#### DIE AKADEMIE UND DIE REFORM DER FRANZÖSISCHEN GRAMMATIK.

Die *Académie française* hat sich ganz naturgemäss verpflichtet gehalten, zu dem erlass des ministers Leygues vom 31. juli vorigen jahres stellung zu nehmen. Mit der berichterstattung wurde herr Hanotaux beauftragt. Sein bericht wurde von der akademie gutgeheissen und auch vom *Conseil supérieur de l'instruction publique* angenommen.

Der leser wird aber mit interesse erfahren, dass in herrn H.s doch mehr oder weniger konservativem bericht nicht weniger als zwei textstellen vorkommen, worin er selbst altbewährten grammatischen regeln ins gesicht schlägt. Man beachte:

1. . . . . *Elle (la Commission) admettrait que les participes passés invariables: «approuvé, attendu etc.», le soient dans tous les cas . . . .* (ganzer fehler, vgl. Plötz-Kares, § 65).

2. *Les usages et prescriptions contraires . . ne seront pas enseignés comme règles . . . .* (halber fehler, vgl. Pl.-K., § 94, 1).

Besser konnte die notwendigkeit einer revision der französischen grammatik nicht nachgewiesen werden.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

#### DAS PARTICIPE PASSÉ VOR HUNDERT JAHREN.

Der *Figaro* vom 1. januar d. j. druckt aus einer pariser journalnummer vom 1. januar 1801 folgendes stück „briefkasten“-diskussion ab:

*Au Rédacteur. — Mme. C . . ., notre abonnée, nous prie de répondre à cette lettre: «Je dictais à ma fille une lettre de Clarisse à miss How. Elle lui fait part de la nécessité où elle a été de fuir sa famille: JE NE L'AURAIS JAMAIS FUIE, SI . . . etc. Doit-on écrire FUI ou FUIE? Pourriez-vous me citer quelques exemples?»*

*Réponse. — Voir grammaire de Wailly, édition de 1780: «Les participes craint, fui, plaint ne sont pas usités au féminin avec le verbe avoir. On ne dit pas: la mort que j'ai CRAINTE, la femme que j'ai PLAINT, les occasions que j'ai FUIES. Dites: la mort que j'ai appréhendée, la femme dont j'ai plaint le sort, les occasions que j'ai évitées . . .»*



Mögen die komplizirten regeln über die abwandlung des *participe passé*, die unsern schülern so viel kopfzerbrechen verursachen, von minister Leygues aber nunmehr stark vereinfacht worden sind, kein längeres leben haben als die obige, welche am 1. januar 1801 noch unerschüttertes ansehn hatte, aber bereits vor den schuljahren der jetzt lebenden generation in verfall geraten war.

Rendsburg (Holstein).

H. KLINGHARDT.

### DAS DEUTSCHE IN FRANKREICH.

In der *Gazette de Lorraine* vom 21. dezember des vorigen jahres findet sich in der *Lettre de Paris* folgende stelle:

*On a souvent critiqué, et non sans raison, le côté peu pratique de notre enseignement des langues vivantes, notamment en ce qui concerne la langue allemande. Une lettre adressée à un de nos confrères par un jeune bachelier, reçu haut-la-main, avec félicitations, vient à l'appui de cette critique. « Sur les bancs du collège, écrit-il, j'ai potassé l'allemand, comme mes camarades; mieux même, puisque j'étais constamment premier. Mon excellente grand-mère, voulant me témoigner toute sa satisfaction du succès obtenu à mes examens et s'étant laissé dire que je traduais Gæthe et Schiller avec distinction, pensa qu'elle ne pouvait rien m'offrir de plus agréable qu'un voyage dans la patrie de ces grands hommes. Vous me croirez si vous voulez, mais je n'avais pas encore mis le pied en Allemagne que j'ai failli rester à la douane, faute de pouvoir m'y expliquer. Je pouvais bien encore retrouver dans ma mémoire quelques vers du Roi des Aulnes, mais je ne comprenais pas un traître mot de ce qui se bredouillait autour de moi. Et, dans les hôtels, et dans mes promenades, pendant les quinze premiers jours, ce fut le même supplice. Je prononçais d'une façon si lamentable que je n'étais pas même entendu, lorsque j'accouchais grammaticalement d'une période, — et je saisisais à grand-peine un mot au vol. Comme j'enrageais à la pensée que mes études avaient été si vaines, je me mis à piocher l'allemand avec fureur, bravant le ridicule, me jetant à l'eau, malgré les sourires de pitié de mes interlocuteurs, qui, par charité, me répondaient en français, et ce ne fut qu'au bout de trois mois que je pus demander convenablement du pain et aussi mon chemin et profiter d'un voyage charmant, car l'Allemagne est un beau pays. » L'histoire de notre bachelier est malheureusement celle de tous les jeunes Français qui vont en Allemagne sans autre connaissance de la langue allemande que celle qu'ils ont acquise dans nos lycées et collèges.*

Nun, ganz so schlimm, wie es hier geschildert ist, wird es wohl nicht sein; hoffentlich steht es im allgemeinen besser mit dem mündlichen gebrauch des deutschen. Allerdings scheint man überhaupt auf das deutsche noch nicht so viel wert zu legen und betreibt es vielleicht nicht so energisch wie wir das französische. Aus eigener erfahrung wenigstens können wir, was die schriftlichen leistungen angeht, den

fall mitteilen, dass ein franzose, dessen sohn die reifeprüfung an einem *lycée* gemacht hatte, mit erstaunen und einem gewissen unmut kenntnis nahm von klassenaufsätzen, die in einer unterprima in der klausur angefertigt waren: der unterschied zwischen diesen leistungen im französischen und denen seines sohnes im deutschen war ihm doch gar zu auffallend.

Elberfeld.

Dr. E. WIRTZ.

#### UNSER NEUSPRACHLICHER UNTERRICHT IN ENGLISCHER BELEUCHTUNG.

Wenn ein fremder schriftsteller ein buch über seine eindrücke in unserem vaterlande veröffentlicht, so hat dies immer ein besonderes interesse für uns; verstärkt wird dieses interesse noch, wenn der bericht so eigenartig und so humorvoll ist wie das letzte werk des engländers Jerome K. Jerome *Three Men on the Bummel*. Das buch ist nicht das flüchtige ergebnis eines kurzen aufenthaltes in Deutschland, denn der verfasser desselben verbringt bereits seit mehreren jahren die wintermonate in Deutschland — diesmal in Dresden — und hat so einen guten einblick in unsere verhältnisse gewinnen können.

Das genannte werk ist wie mehrere andere bücher Jeromes eine rahmenerzählung. Drei freunde, darunter der verfasser selbst, machen einen „bummel“, zum teil auf dem rade, durch Deutschland und Böhmen, auf dem sie durch Hannover, Berlin, Dresden, Prag, Karlsbad, Nürnberg, den Schwarzwald, die Vogesen und Bonn kommen. Die reiseschilderungen sind aber nebensache für Jerome, heitere erlebnisse, schnurren und anekdoten bilden den hauptinhalt des buches; daneben enthält es aber auch eine reihe ernsthafter erörterungen, in denen deutsche eigentümlichkeiten und einrichtungen kritisirt werden. Unser studentenleben, unsere kaufleute im gegensatz zu den englischen, die polizeiherrschaft in Deutschland und vieles andere schildert der verfasser in seiner humoristisch-satirischen art. Er kennt unsere eigentümlichkeiten, wie gesagt, im allgemeinen recht gut; das hindert ihn aber nicht, dass er sie an stellen, wo er eine besondere wirkung erzielen will, gehörig übertreibt und sie in eine gewisse beleuchtung rückt.

Das gilt auch von seinen bemerkungen über den fremdsprachlichen unterricht in Deutschland. Er beurteilt diesen ausserordentlich günstig; er lässt alles licht auf unsere lehrmethode fallen und spottet in bitterer weise über die englische. Die absicht, die er dabei verfolgt, ist klar: er will verbesserungen in England anregen; denn er schliesst seine pädagogischen erörterungen mit den worten: *in the matter of commonsense, applied to education, they can give us ninety-nine in a hundred, and beat us with one hand.*

Betrachten wir aber seine darlegungen näher! Er beginnt mit der frage nach dem besten deutsch und hat gleich hier gelegenheit,



die landläufige ansicht der engländer zu bekämpfen, dass man es in Hannover spreche. Das unglück ist, fügt er hinzu, dass ausserhalb Hannover niemand dieses beste deutsch versteht. Daran reihen sich im allgemeinen richtige bemerkungen über unsere mundarten, die soweit auseinandergehen, dass angehörige entlegener sprachgebiete einander nicht verstehen. Das einfache mittel — damit leitet er scherzend auf den folgenden abschnitt über — dieser schwierigkeit zu entgehen, wäre, dass alle deutschen kinder englisch lernten, und sie würden es, wenn unsere aussprache nicht so schwer für sie wäre, in einem jahre lernen: *For they have a way of teaching languages in Germany that is not our way; and the consequence is that when the German youth or maiden leaves the gymnasium or high school at fifteen, "it" (as in Germany one conveniently may say) can understand and speak the tongue it has been learning. In England we have a method that for obtaining the least possible result at the greatest possible expenditure of time and money is perhaps unequalled.*

Ein englischer schüler könne, nachdem er die schule verlassen habe, mit einem franzosen langsam und notdürftig über gärtnerinnen und tanten reden. Und dabei erinnern wir uns des köstlichen kapitels *On Memory* in dem am meisten gelesenen buche Jeromes, den *Idle Thoughts of an Idle Fellow*. Als er noch schüler war, so erzählt er da, und anfang, in die geheimnisse der französischen sprache eingeweiht zu werden, da glaubte er, dass ein franzose, wenn er einen bekannten treffe, diesen stets mit der frage begrüsse: Haben Sie federn, tinte und papier? Der angeredete hat selbstverständlich diese wichtigen dinge nicht bei sich, erklärt aber, dass der onkel seines bruders damit versehen sei. Das genügt aber dem andern nicht, er fragt weiter, ob der nachbar seiner mutter oder das kind der gärtnerin seines freundes federn, tinte und papier habe. Schliesslich stellt es sich heraus, dass nicht einmal das kind seiner eigenen gärtnerin federn u. s. w. hat. Diese feststellung macht aber gar keinen eindruck auf den schamlosen menschen, er fährt vielmehr mit kecker stirn fort, dass seine tante mostrich habe.

Man erkennt in diesem drolligen versuche, sinn und zusammenhang in die einzelnen sätze eines übersetzungsstückes zu bringen, eine gelungene verspottung der lehrbücher von Ahn. Und ebendieses werk macht er in den *Three Men on a Bummel* für die geringen ergebnisse des neusprachlichen unterrichts in England verantwortlich. Bei dieser gelegenheit erzählt er in scherzhafter weise, wie eigentlich das Ahnsche lehrbuch entstanden sei. Das buch sei ursprünglich von einem franzosen, der längere zeit in England gelebt hatte, als satire auf die mangelhafte beherrschung der französischen sprache in der vornehmen englischen gesellschaft geschrieben worden. Der verfasser schickte es an einen verleger, dieser las es und lachte, bis ihm die thränen in die augen traten; er erklärte aber dem verfasser, der humor des buches

werde nur von einem geringen teil des publikums verstanden werden, er wolle es deshalb — das sagte er dem franzosen ins ohr — als wirkliches schulbuch herausgeben. In dieser form werde es den englischen schulmann entzücken: *He will smack his lips over the book, as a puppy licks up blacking*. Der autor, in dem die geldgier über den litterarischen ehrgeiz siegte, änderte den titel, fügte ein vokabular hinzu, liess aber das buch im übrigen, wie es war. „Das ergebnis ist jedem schuljungen bekannt.“

Weiterhin ist aber auch der lehrer an den mangelhaften ergebnissen nach Jeromes ansicht schuld. *A native gentleman* soll die kenntnis der fremden sprache vermitteln, aber eigentliche franzosen werden selten gewonnen, meist belgier; diese sind zwar ehrenwerte leute, aber meistens ohne lehrgeschick. Dazu spielen sie oft eine recht komische rolle. So sind denn die stunden, die sie geben, sehr lustig, aber auf kosten der persönlichkeit des lehrers; gelernt wird wenig darin.

Über den deutschen unterricht in englischen schulen geht der verfasser ziemlich schnell hinweg, da in England wenig gewicht darauf gelegt werde; und zudem würde ein englischer junge, der deutsch sprechen könne, als unpatriotisch verschrien werden. Dabei muss man berücksichtigen, dass das buch Jeromes etwa in der zeit verfasst wurde, als der Transvaalkrieg ausbrach.

In Deutschland aber, so fährt er fort, hat man eine andere methode. An jedem tage wird eine stunde dem unterricht in der betreffenden fremden sprache gewidmet; dadurch wird ein vernünftiger fortschritt gewahrt. Auch ist der deutsche lehrer mit der fremden sprache durchaus ebenso vertraut, wie mit seiner eigenen, und ist für seine schüler nicht *persona comica*, sie nennen ihn nicht *froggy* — dieser spitznamen ist offenbar im hinblick auf die vorliebe der franzosen für froßschenkel entstanden — oder *sausage*. Und wenn sie die schule verlassen haben, können sie nicht über federmesser, gärtnerinnen und tanten sprechen, wohl aber über europäische politik, geschichte, Shakespeare oder glasharmonikas, wie es die unterhaltung mit sich bringt. —

Welchen wert haben nun diese darlegungen Jeromes für uns? Ich glaube, wir dürfen sie nicht ohne weiteres gläubig und kritiklos hinnehmen. Sie sind, ganz abgesehen von der humoristischen färbung einzelner stellen, durchaus tendenziös; das gilt vor allem von seinen bemerkungen über den französischen unterricht in England und über die lehrer, die ihn erteilen. Persönliche erinnerungen mögen ihn da zu starken übertreibungen und gefährlichen verallgemeinerungen veranlasst haben. Auch ist sein standpunkt etwas einseitig: das wesentliche, ja ausschliessliche ergebnis des neusprachlichen unterrichts ist für ihn, dass sich der schüler über die verschiedenen gegenstände der unterhaltung in der fremden sprache fliessend äussern kann.

Und hat der verfasser endlich genügend gelegenheit gehabt,



unsere schulen zu studiren und unsere arbeit zu beurteilen? Jerome ist laie und hat meines wissens in deutschen schulen nicht hospitirt. Andererseits konnte er die fortschritte beobachten, die seine tochter in deutschen instituten machte, er traf in bekannten deutschen familien schüler unserer lehranstalten, mit denen er sich unterhielt, und hat endlich auch mit universitätsprofessoren und lehrern höherer schulen, besonders in München und Freiburg i. Br., über diese frage gesprochen. Dazu kommt sein hervorragendes beobachtungstalent — denn er ist nicht nur humorist, sondern auch trefflicher sittenschilderer — und sein allgemeines interesse für fragen der erziehung, das er erst jüngst wieder durch einen artikel über die deutsche und die englische erziehung in der wochenschrift *Literature* bethätigt hat. Darum können wir uns, wenn wir von einigen übertreibungen des verfassers absehen, über sein urteil, das für uns so schmeichelhaft ist, nur freuen.

Dresden.

KURT SCHLADEBACH.

#### JAHRESVERSAMMLUNG DER *MODERN LANGUAGE ASSOCIATION*.

Die jahresversammlung der *M. L. A.* fand am 3. und 4. januar 1901 in Liverpool statt. Ich habe der einladung zur teilnahme nicht entsprechen können, will aber aus einem ausführlichen zeitungsbericht zunächst das wichtigste herausheben; vielleicht liefert uns einer der teilnehmer noch eine besondere darstellung. Der seitherige vorsitzende, dr. R. Garnett — an seine stelle tritt prof. Mahaffy — wies, an den krieg in Südafrika anknüpfend, auf die praktische wichtigkeit der erlernung fremder sprachen hin und forderte eine prüfung auch in diesem fach für die immatrikulation. Auf grund eines antrags von dr. Macgowan (*Cheltenham College*) sprach sich die versammlung dahin aus, dass nicht nur die praktische seite, sondern auch die gelehrte und litterarische seite des neusprachlichen unterrichts zu betonen sei. Ebenso fand ein antrag von Mr. Milner-Barry (*Mill Hill School*) mit einem zusatz von prof. Skeat (Cambridge) billigung, wonach eine neuere fremde sprache als obligatorischer gegenstand in jedem *university matriculation-, entrance- oder first public-examen* an stelle einer klassischen sprache platz finden müsse. Zur ergänzung dieses antrags dienten zwei andere, gleichfalls von der versammlung angenommene anträge: der eine von Mr. Dimant (Newcastle-on-Tyne): „Keine prüfung in neueren sprachen, besonders kommerzieller art, kann als befriedigend gelten, die neben dem diktat nicht ein mündliches examen einschliesst“; der zweite von prof. Rippmann (*Queen's College*): „Es ist eine kommission zu ernennen, die sich mit den bereits bestehenden mündlichen prüfungen zu beschäftigen hat.“ Man sieht schon aus diesem knappen auszug aus den verhandlungen, dass der gegenwärtig 347 mitglieder zählende verein der förderung des neusprachlichen unterrichts in Grossbritannien und Irland mit eifer und erfolg obliegt.

W. V.

# EIN REICHSINSTITUT FÜR LEHRER DES ENGLISCHEN IN LONDON.

Dem *Leipziger neuphilologentage* hat K. Breul *Betrachtungen und vorschläge für gründung eines reichsinstituts für lehrer des englischen in London*<sup>1</sup> gewidmet und so warm und sachverständig begründet, dass ich durch das aussprechen von zweifeln in einzelnen punkten den gesamteindruck nicht beeinträchtigen möchte. Mir scheint selbst das hauptbedenken gegen eine solche zentrale, dass dort zu viel deutsche sich treffen und so der zweck des aufenthalts not leide, wesentlich gehoben durch Breuls vorschlag, es solle jeder neuphilolog einzeln in einer englischen familie untergebracht werden und das zusammen-treffen sich auf einige stunden an einigen tagen beschränken. Zwei fragen aber sind zu stellen. Die erste sehr laut und vernehmlich: Wie-erreichen wir, dass das reich den vorschlag erwägt, annimmt und ausführt? Es handelt sich darum, statt dass die einzelstaaten bisher vielleicht 20—30000 m. ausgeben, deren mindestens m. 200000 auf-zuwenden (dass weniger nicht ratsam wäre, macht Breul sehr klar; dass sich aber mit weniger immerhin anfangen liesse, dürfte schon der um-stand erwägenswert erscheinen lassen, dass unsere verhältnisse jetzt und auf jahre hinaus die beurlaubung von 50 neuphilologen auf einmal nach England nicht wohl gestatten werden). Die zweite frage kommt, wenn die erste beantwortet ist: Wer soll der leiter des reichsinstituts werden? Breul schildert das ideal eines solchen; hoffen wir, dass er zur zeit nicht fehle. Endlich die hoffnung, dass Breuls besorgnis, in Frankreich werde in absehbarer zeit an ähnliches nicht zu denken sein, sich nicht zutreffend erweise, sondern auch für dort das gleiche an-gestrebt werde, was viele von uns, die in den letzten jahren in Paris u. s. w. waren, gewiss für möglich halten, und was nicht minder wünschenswert ist, als das von Breul für London angeregte. Und zu guter letzt der sehnlichste wunsch, dass in unseren unterrichtsministerien der neusprachler (und der germanist und der naturwissenschaftler und der mathematiker) in absehbarer zeit eben so sicher zu finden und eben so einflussreich sei wie der jurist, der theolog und klassische philolog!

F. D.

## DEUTSCHER NEUPHILOLOGEN-VERBAND.

Nach § 8, absatz 3 der verbandssatzungen hat der auf dem IX. neuphilologentage zu Leipzig für die verbandsperiode 1. jan. 1901 bis 31. dezember 1902 gewählte vorstand am 1. jan. 1901 seine amts-thätigkeit angetreten.

<sup>1</sup> Leipzig, P. Stolte.



In erster linie erachtet er es für seine willkommene pflicht, an dieser stelle dem leipziger vorstande für die mustergültige führung der geschäfte während der verflossenen verbandsperiode, für seine an erfolgen reiche thätigkeit, welche ihren glänzenden abschluss in dem für den inneren ausbau des D. N.-V., sowie für die entwicklung des neusprachlichen unterrichts so bedeutungsvollen IX. neuphilologentage fand, den aufrichtigen dank des Deutschen neuphilologen-verbandes auszusprechen. —

Die reiche tagesordnung der leipziger hauptversammlung gestattete es nicht, in eine beratung der den teilnehmern gewidmeten schrift Breuls, *Betrachtungen und vorschläge betreffend die gründung eines reichsinstituts für lehrer des englischen in London*, einzutreten. Die bedeutung der von Breul gegebenen anregungen und vorschläge lässt es durchaus notwendig erscheinen, die schrift zur unterlage eingehender beratungen in den einzelnen vereinen und verbänden, sowie zum ausgangspunkte allgemeiner öffentlicher meinungsäusserungen in zeitschriften zu machen. Der vorstand hofft, dass auf grund des durch diese vorberatungen geschaffenen reichlichen materials eine beschlussfassung auf dem breslauer neuphilologentage erleichtert und die verwirklichung der Breulschen gedanken herbeigeführt werden kann.<sup>1</sup>

Alle zusendungen und mitteilungen werden an die adresse des mitunterzeichneten ersten schriftführers erbeten; ebenso bis zum 1. april 1901 die den verband betreffenden geldsendungen (vom 1. april 1901 ab an den unterzeichneten verbandskassenwart).

Der vorstand des D. N.-V.

Universitätsprof. dr. C. APPEL, I. vorsitzender, Breslau IX.,  
Monhauptstr. 3a, II.

Prof. dr. G. GÄRTNER, II. vorsitzender.

Prof. dr. WOLFF, III. vorsitzender.

Dr. GEORG REICHEL, I. schriftführer, Breslau X, Moltke-  
strasse 2, III; vom 1. april 1901 ab: Breslau VIII,  
Vorwerksstr. 17, II.

Dr. STEINHÄUSER, II. schriftführer.

Dr. KNOBLOCH, III. schriftführer.

Dr. KULCKE, kassenwart, Breslau, Dickhutstr. 4, II.

#### INTERNATIONALER BRIEFWECHSEL.

Einer freundlichen mitteilung des herrn verwalters (s. u.) entnehmen wir das folgende:

„Der eben jetzt zur versendung gelangte jahresbericht der

<sup>1</sup> Vgl. hier oben s. 638.

*Deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel* (verwalter prof. dr. M. Hartmann in Leipzig-Gohlis) enthält eine genaue übersicht über die bewegung im abgelaufenen jahre 1900. Darnach wurden während dieser zeit in Leipzig insgesamt 3342 personen angemeldet, 192 mehr als im jahre 1899. Von diesen 3342 personen bestand der grösste teil aus schülern oder schülerinnen. Das stärkste schülerkontingent stellte Deutschland mit 1446, darauf folgte Frankreich mit 1232, Amerika mit 333, Grossbritannien mit 162. Da man jedoch zu den 1232 französischen schülern, die sich bei der leipziger zentralstelle haben einschreiben lassen, auch noch die nicht geringe ziffer derjenigen hinzurechnen muss, die bei der pariser oder londoner zentralstelle für den englischen briefwechsel angemeldet worden sind, so darf man als sicher annehmen, dass Frankreich das land ist, das sich zur zeit am lebhaftesten an der einrichtung beteiligt. . . . Die überaus geringe anmeldeziffer Grossbritanniens, die der des jahres 1899 entspricht, scheint darauf hinzudeuten, dass der deutsche unterricht dort im allgemeinen nach wie vor keinen sehr hohen anspruch auf das interesse der lernenden jugend erhebt. Eine überraschend starke zunahme weisen die anmeldungen des letzten vierteljahres von 1900 auf, 476 aus Deutschland, 697 aus Frankreich, ziffern, die bisher überhaupt noch nicht erreicht worden sind. Man darf vermuten, dass dieses anschwellen in zusammenhang steht mit dem *Internationalen mittelschulkongresse*, der während der pariser weltausstellung in der *Sorbonne* abgehalten wurde und nach längerer verhandlung auf antrag des verwalters der deutschen zentralstelle einmütig folgenden beschluss fasste: „In erwägung, dass der durch privatinitiative ins leben gerufene internationale schülerbriefwechsel ein wertvolles hilfsmittel sowohl für die erlernung der neueren sprachen bedeutet, als auch für die allgemeine geistesbildung und für die beziehungen der völker untereinander, empfiehlt der internationale mittelschulkongress angelegentlichst allen schulbehörden die weitere förderung dieser einrichtung.“ Noch sei bemerkt, dass die fälle sichtlich häufiger werden, wo der schülerbriefwechsel zu persönlichen besuchen der korrespondenten führt. Zahlreiche französische schüler haben sich vergangenes jahre während der ferien bei ihren deutschen korrespondenten aufgehalten und nicht wenige deutsche schüler sind gastfreundlich im hause ihrer französischen korrespondenten aufgenommen worden.“

*D. red.*



RECEIVED  
LIBRARY  
MAY 20 1901

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

## PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR.

---

SUPPLEMENTHEFT ZU BAND VIII.

---

DIE AMTLICHEN SCHRIFTSTÜCKE

ZUR

REFORM DER FRANZÖSISCHEN SYNTAX  
UND ORTHOGRAPHIE

MIT EINLEITUNG UND ANMERKUNGEN

HERAUSGEGEBEN VON

PROF. DR. HANS HEIM,  
DARMSTADT.

---

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

NEW-YORK, GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.

1901.

**Marburg. R. Friedrichs Universitäts-Buchdruckerei (Inh.: Karl Gleiser.)**



## INHALT.

---

	Seite
I. Einleitung . . . . .	1
II. Allgemeine bemerkungen . . . . .	9
III. Der antrag Clairins . . . . .	14
IV. Der ministerialerlass vom 31. juli 1900 . . . . .	16
V. Das begleitschreiben Clairins . . . . .	28
VI. Der bericht der Académie française . . . . .	36
VII. Der ministerialerlass vom 26. februar 1901 . . . . .	44
VIII. Anmerkungen zu dem ministerialerlass vom 26. februar 1901 .	55

---





## I. EINLEITUNG.

---

In den bestrebungen zur reform der französischen orthographie und syntax muss man zwei richtungen unterscheiden. Die eine geht aus vom rein wissenschaftlichen standpunkt, verwirft die sogenannte *historische orthographie* — die in wahrheit vielfach ganz unhistorisch ist — und muss demgemäss als erstrebenswertes endziel eine rein *phonetische* schreibung fordern. Einer der thätigsten vertreter dieser richtung ist Paul Passy. Da indessen eine plötzliche einföhrung der phonetischen schreibung unmöglich ist, so begnügt sich diese schule mit rationellen vereinfachungen, wie dies aus dem folgenden beispiel, das ich P. Passys buch *Les sons du français* entnehme, hervorgeht: *En éfet, ce n'et pas deus degrès de force qu'il faudrait distinguer, mais un grand nombre. Les silabes que nous avons reconnu come fortes ne sont pas absolument égales entre èles* (s. 47). Wie man sieht, ist hier schon eine bedeutende erleichterung geschaffen, indem z. b. die konsonantenverdoppelung, wo sie nicht hörbar ist, wegfällt, *x* durch *s* ersetzt wird, wo die aussprache dies zulässt u. s. w.

Mit dieser strömung, die vom wissenschaftlichen standpunkt ausgeht, läuft eine andere<sup>1</sup> parallel, die ihren ursprung in der schule, der volksschule wie der höheren schule, nimmt. In der französischen schule wucherte seit vielen jahrzehnten das unkraut des *dictée* in haarsträubender weise. Rodhe (s. unten) sagt dar-

---

<sup>1</sup> Wer sich rasch über die französische reformbewegung informiren will, dem sind die aufsätze von Aug. Renard (*Revue des Revues* 1900, nr. 1. 16. 17. 19, und in einer reihe von nummern des *Journal des Instituteurs* 1900) zu empfehlen.

über: «*La dictée a été jusqu'à présent une véritable plaie en France: dictée le matin, dictée le soir, dictée au brevet simple, dictée pour obtenir le moindre poste, et quelles dictées.*»<sup>1</sup> Und selbst der lehrer, der diesem götzen der leeren form, des willkürlichsten gedächtniskrams nicht opfern wollte, er wurde hierzu gezwungen, sollten nicht seine schüler in allen prüfungen, die ihrer harften, durchfallen.<sup>2</sup> Es fehlte nicht an stimmen gegen diese elenden missbräuche, durch die der lehrer und der schüler kräfte in nutzlosen gedächtnisübungen und unfruchtbaren haarspaltereien aufgerieben, der geist aber vom *inhalt* vollständig abgelenkt und nur auf die pflege der *form* hingewiesen wurde. *Verbum non res!* So ruft der akademiker Anatole France, unter hinweis auf die heutigen examensforderungen, aus: «*Aujourd'hui, Bonaparte serait refusé à Saint-Cyr, pour l'orthographe!*»<sup>3</sup> Diese tyrannei des *dictée* war mit der zeit unerträglich geworden. Aus lehrerkreisen wurden die stimmen, die nach besserung riefen, immer lauter und dringender; die wichtigsten fächer mussten schwer unter der bevorzugung der orthographischen übungen leiden. Zunächst suchte man nun hilfe dort, wo die höchste autorität in sprachlichen dingen ihren sitz hat, bei der geborenen und geschworenen hüterin der französischen sprache, der Académie française. Im jahre 1891 legte der bekannte philologe Louis Havet der Acad. française eine von mehr als 7000 lehrern und lehrerinnen unterstützte petition vor, worin um die vereinfachung der französischen orthographie gebeten wurde. Die akademie nahm daraufhin wirklich einen anlauf — aber die ersehnte besserung blieb aus, und es bedurfte des ungewöhnlichen vorgehens des gegenwärtigen unterrichtsministers M. Georges Leygues, dem Frankreich schon so sehr vieles innerhalb und ausserhalb

<sup>1</sup> Wer sich von dem blödsinn überzeugen will, der in solchen *dictées* zu tage gefördert wird, durchblättere das in 6. aufl. erschienene büchlein *Dictées curieuses*, verlag von Larousse, Paris.

<sup>2</sup> Die geringen resultate dieses forcirten schriftlichen betriebs sprechen deutlich genug gegen die vielschreiberei im unterricht. Ein intensiver mündlicher betrieb fördert besseres zu tag!

<sup>3</sup> Die übertriebene wertschätzung der orthographie als eines massstabes für die bildung eines menschen datirt in Frankreich erst etwa aus den zwanziger jahren des vergangenen jahrhunderts.



der schule verdankt, um die unsterblichen zum bewusstsein ihrer pflichten aufzurütteln.

Ungewöhnlich war das vorgehen des ministers, weil noch keiner seiner vorgänger so in die geheiligte domäne der Académie française hinübergegriffen hatte, und leichten herzens hat es M. Leygues wohl auch nicht gethan: *er gehorchte nur eben der not*. Denn es war ein wirklicher notstand vorhanden: es stand zu befürchten, dass der staat gewisse beamtenkategorien nicht mehr vollzählig erhalten konnte, wenn keine änderung im betrieb gewisser prüfungen, bei denen die rechtschreibung und grammatik eine entscheidende rolle spielten, eintrat. Das spricht Hanotaux in seinem bericht (s. s. 37) unverhohlen aus. *«On, d. h. der minister mit seinem julierlass, désire écarter des pièges orthographiques qu'un zèle grammatical, parfois excessif, a introduits dans les examens qui sont maintenant placés à l'entrée de la plupart des carrières publiques ou privées.»* Und noch deutlicher sagt J. Cornély nach veröfentlichung des julierlasses: *«C'est seulement aux examens que fonctionneront les nouvelles vannes<sup>1</sup> élargies et destinées à introduire dans le mandarinat un plus grand nombre de jeunes gens. . . . De même que pour avoir beaucoup d'hommes dans les rangs de l'armée, on a été forcé de baisser la limite de la taille des conscrits, de même pour avoir beaucoup de bacheliers, on a été obligé de rapetisser les études au niveau des esprits les plus ordinaires.»* Die höhnische äusserung Brunetières (*Revue des Deux Mondes* vom 1. sept. 1900) ist ja wohl bekannt.<sup>2</sup>

Der prozentsatz derer, die in den prüfungen in der muttersprache scheiterten, muss jedenfalls ein enormer gewesen sein, und allen berichten nach nahm er von jahr zu jahr zu, trotzdem schon im jahr 1891 der damalige unterrichtsminister Bourgeois<sup>3</sup> ein rundschreiben erlassen hatte, worin er den prüfungsbehörden empfahl *de s'inspirer d'une large tolérance*, und ihnen zur pflicht machte, die fehler nicht mehr zu zählen, sondern zu wägen. Wenn man nun noch bedenkt, dass seit 1870 sich das

<sup>1</sup> Ziehschützen, schleusenschieber.

<sup>2</sup> Auch abgedruckt im novemberheft 1900 der *N. Spr.* (s. 402).

<sup>3</sup> Seit dem 4. sept. 1870 bis heute hat das unterrichtsministerium dreissigmal seinen chef gewechselt!

französische beamtenheer nahezu verdoppelt hat, so wird man verstehen, dass bei dem fortgesetzten abfall der prüfungskandidaten ein notstand in aussicht war, der dringend abhülfe erheischte; und da die akademie für eine reform nicht zu haben war, so blieb eben dem unterrichtsminister nichts anderes übrig, als dass er zur selbsthilfe griff, nicht *pour légiférer en matière de langage*, sondern um zunächst für die prüfungen eine norm zu schaffen, die angab, *was noch geduldet werden konnte*. Dadurch stellt sich uns also der julierlass vom jahre 1900 als eine ergänzung und fortsetzung des Bourgeois'schen erlasses von 1891 dar. Denn mit den in dem letztgenannten schriftstück gegebenen wohlgemeinten mahnungen zur toleranz war nicht viel gethan; es war hierdurch vielmehr einer gewissen willkür thür und thor offen gehalten und eine bei der straffen französischen zentralisation bald scharf zu tage tretende ungleichheit in der behandlung der prüfungskandidaten geschaffen; der begriff *tolérance* an sich ist, das liegt auf der hand, dehnbarer als der beste gummi — nicht nur in der orthographie. So mussten, je nach der auffassung der vorsitzenden und examinatoren, bei der einen behörde prüflinge wegen derselben fehler durchfallen, die ihnen bei einer anderen noch lange nicht den hals gebrochen hätten. Damit machte sich also das bedürfnis nach einem verzeichnis der wichtigsten fälle geltend, in denen man noch nachsicht üben konnte — und so entstand der julierlass. Dieser ist also nicht, was man in lehrerkreisen eigentlich ersehnt hatte, eine organische, systematische reform, sondern eben nur ein notbehelf für den augenblicklichen bedarf, für die prüfungen in erster linie. Dass natürlich auch die schulen durch diesen erlass berührt werden mussten, liegt auf der hand; denn was in der prüfung geduldet wurde, konnte in der schule nicht wohl als schwerer fehler gelten. Aber man beachte wohl, dass der julierlass an den alten regeln nichts ändern wollte; der minister setzte sein vertrauen eben darauf, dass jeder lehrer aus eigenem antrieb seinen schülern die jetzt gebotenen erleichterungen zu gute werde kommen lassen; die so gesparte zeit konnte dann besser angewandt werden. Dieser julierlass des M. Leygues ist — trotzdem er in den schulen nie in kraft trat — epochemachend: *die oberste unterrichtsbehörde hat im juli 1900 mit dem alten kult gebrochen, der in Frank-*



reich so lange zeit hindurch mit der form, und zwar auf kosten des inhalts, getrieben wurde. Die in Frankreich traditionelle hervorragende pflege der muttersprache, die man uns so oft als muster hinstellte, war in gefahr, in den händen geistloser pedanten zum ödesten formalismus herabzusinken. Mit dem juli-erlass zog ein neuer geist ein, dem Frankreich voraussichtlich sehr vieles noch verdanken wird.

Der erste schritt zu dem erlass vom 31. juli 1900 geschah ende 1899 dadurch, dass zwei mitglieder des oberschulrates (*Conseil supérieur de l'Instruction publique*), die gymnasial-professoren M. Clairin, als vertreter der *agrégés de grammaire*, und M. Bernès, als vertreter der *agrégés des lettres*, dem unterrichtsminister vorschläge zur vereinfachung der in der schule gelehrtten französischen syntax machten,<sup>1</sup> und zu diesem zweck um ernennung eines ausschusses baten. Daraufhin ernannte der minister am 13. januar 1900 diesen ausschuss, dem ursprünglich je zwei lehrer an hochschulen, an gymnasien und volksschulen angehören sollten, die sämtlich mitglieder des oberschulrats waren. Es waren die herren Gaston Paris, als vorsitzender; Octave Gréard, gleich G. Paris mitglied der Académie française; Paul Meyer, direktor der Ecole des Chartes; Croiset, mitglied der pariser universität; Devinat, seminardirektor; Comte, volksschuldirektor, und Bernès und Clairin, letzterer als berichterstatte. Die ergebnisse der beratungen dieses ausschusses wurden dem oberschulrat vorgelegt, von diesem am 21. juli gebilligt und demgemäss am 31. juli vom minister unterzeichnet und veröffentlicht.<sup>2</sup> — Ein von prof. Clairin verfasstes begleitschreiben gibt uns aufschluss über die art und weise, wie der ministerialerlass verstanden werden sollte.<sup>3</sup> Besonders eine stelle dieses begleitschreibens muss uns interessiren: *«Les maîtres qui s'adressent à un auditoire assez avancé, tel que celui des classes supérieures de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement primaire, à plus forte raison les maîtres de l'enseignement supérieur sont et resteront libres de donner à l'étude du français toute l'étendue qu'ils jugeront nécessaire, de relever, de signaler toutes les finesses*

<sup>1</sup> S. s. 14.

<sup>2</sup> S. s. 16.

<sup>3</sup> S. s. 28.

*du langage; et dans leurs compositions, les élèves et les étudiants pourront librement montrer toute leur science grammaticale et littéraire. . . . La commission se contente d'indiquer jusqu'où peut ou doit aller dans les examens la tolérance en matière de syntaxe française.*» Es sollte also das studium der muttersprache nach keiner seite hin eingeschränkt, sondern nur missbräuche, auswüchse, die resultate tüftelnder scholastischer haarspaltereien weggeschnitten werden. Und auf diesem vernünftigen, einzig richtigen standpunkt steht auch der die reform einstweilen abschliessende neueste erlass vom 26. februar.<sup>1</sup>

So gut aber auch der julierlass gemeint war, erfuhr er doch bei seiner veröffentlichung in vielen kreisen eine herbe kritik.<sup>2</sup> Es mögen da ohne zweifel auch politische gründe mitgewirkt haben; in manchen punkten war man aber sicherlich etwas zu weit gegangen, und manche regel gab durch ihre unklare fassung zu berechtigten angriffen gelegenheit. Besonders die *tolérance* von der fakultativen unveränderlichkeit des *part. passé* war für viele, auch im grossen publikum, ein stein des anstosses. Am stärksten aber war der widerspruch in den kreisen der Académie française, und um diese körperschaft nun zur mitarbeit heranzuziehen, liess der minister dieselbe um ihr gutachten und um gegenvorschläge ersuchen. So ernannte denn die akademie einen ausschuss, dessen schriftführer M. Hanotaux, der bekannte Richelieforscher und exminister, einen bericht ausarbeitete, der sich in seiner ganzen anlage auf die julibestimmungen stützt, dieselben kritisirt, sie zum teil annimmt, zum teil verwirft, wohl auch bessert und präzisirt. Im ganzen ist die reform der akademie, wie von einer so konservativen körperschaft zu erwarten war, milder ausgefallen als die des oberschulrates.

Diese vorschläge der akademie wurden dem oberschulrat vorgelegt und von demselben genehmigt; darauf veröffentlichte M. Hanotaux seinen bericht im *Journal* vom 28. dezember 1900.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> S. s. 47.

<sup>2</sup> Sehr interessant ist auch heute noch nach zurücknahme des julierlasses die schrift des Prof. Dr. E. Rodhe (Lund in Schweden) die auch in Frankreich grosses aufsehen erregte: *La Nouvelle Réforme de l'orthographe et de la syntaxe françaises*. Lund, 1900.

<sup>3</sup> S. s. 36.



## II. ALLGEMEINE BEMERKUNGEN.

---

Vergleicht man die drei bei dieser reformbewegung besonders in betracht kommenden schriftstücke, nämlich den julierlass, den akademiebericht und den abschliessenden februarerlass, so fallen uns manche interessante verschiedenheiten auf. Ohne zweifel der wichtigste punkt, in dem sich die beiden erlasse unterscheiden, ist die behandlung des *part. passé*. Wie oben erwähnt, hatte die fakultative unveränderlichkeit des *part. passé* den hauptsächlichsten angriffspunkt für die gegner des erlasses gebildet. Wie der februarerlass die sache nun — nach dem vorgehen der akademie — fasst, darf das *part. passé* unverändert bleiben in sätzen wie: *la dame que j'ai ENTENDU(e) chanter*. Hier wird nämlich durch die unveränderlichkeit das ohr nicht beleidigt, da es sich nur um vokalisches auslautende partizipien wie *entendu*, *vu*, *laissé* handelt. Sobald aber die unveränderlichkeit eine hörbare verschiedenheit von dem bisher gewohnten bewirkt, liegt die sache anders, und deshalb machte sich hier der widerspruch aller derer geltend, die in der flexion des *part. passé* einen gewissen prüfstein für die bildung ihrer mitmenschen erblickten, oder deren ohr wirklich durch die unterlassung der flexion verletzt wird. Ganz richtig heisst es im *Journal des Débats*, 27 déc. 1900: «*En France même, il faut bien avouer que l'opinion est très conservatrice en cette matière et que ceux même qui débattent le plus volontiers contre les déviations de la règle des participes se montrent plutôt réservés quand il s'agit d'y toucher pour tout de bon.*»

Aber nicht nur stimmt aus konservativen kreisen — was im akademiebericht hierüber gesagt wird, resumirt so ziemlich alle einwürfe dieser richtung — sondern auch aus den kreisen

eifriger reformer kamen tadelnde bemerkungen über diese zu weit gehende toleranz. Auguste Renard, professeur de l'Université de Caen, ein unermüdlicher vorkämpfer für die französische reform, dessen aufsätze über dieses thema in der *Revue des Revues* und dem weitverbreiteten *Journal des Instituteurs* in ganz Frankreich stets freudige zustimmung fanden, sagt hierüber: «*Qu'il soit permis à un réformateur peu suspect d'un excès de timidité, de hazarder une restriction (nämlich zu der fakultativen unveränderlichkeit des part. passé): cette simplification, légitime partout ailleurs, n'est elle pas, en un point — lorsque le complément du participe est le pronom LE, LA, LES — contraire au génie de la langue et de l'usage? Prenons un exemple, où la prononciation du participe n'étant pas la même au féminin qu'au masculin, l'oreille, le vrai juge de la langue, exige le féminin: MA MAISON N'EXISTE PLUS, ON L'A DÉTRUITE (et non DÉTRUIT); CETTE LETTRE, QUI L'A ÉCRITE? (et non ÉCRIT); AVEZ-VOUS FAIT VOTRE MALLE? JE L'AI FAITE (et non FAIT). Il y là un accord imposé non par le caprice des grammairiens, mais par le génie de la langue. LES ILLETTRÉS, LES PAYSANS MÊME, IGNORANTS DE LA GRAMMAIRE, OBSERVENT CETTE RÈGLE INSTINCTIVEMENT.*» [??] — Durch diesen widerspruch ist also auf die grenze hingewiesen, bis zu der eine reform sich ausdehnen lässt: die *gesprochene sprache*, die *gehörte wortform* soll nicht angetastet werden; die *gesprochene sprache*, wie man sie gewohnt ist, ist also massgebend, und dies ist doch der erste schritt zur wirklich logischen, zur *phonetischen* schreibung.

Deshalb müsste es uns auch wundern, warum die reform nicht aufgeräumt hat mit so unbegründeten ausnahmen wie: *les genoux, les jeux* u. s. w., wenn wir nicht, wie oben dargelegt, in den regeln dieser reform in erster linie »korrekturfrüchte« aus den prüfungsarbeiten vor uns hätten: augenscheinlich hatten die prüflinge ihre pluralien auf *x* ordentlich gelernt. Hoffentlich aber werden die oben genannten und noch viele andere thörichte inkonsequenzen, die doch ausser dem sie immer wieder übenden schulmeister kein mensch alle kennt, bald aus der sprache verschwinden. Es wird manchen leser, der das buch nicht besitzt, gewiss interessiren zu erfahren, was Gaston Paris, der bedeutendste philologe Frankreichs, in der vorrede zu Clédats



*Grammaire raisonnée* hierüber sagt: «... Je suis parfois tenté de dire que si Pascal, La Fontaine, Bossuet, Voltaire, ont si admirablement écrit le français, c'est qu'il n'avaient pas eu à apprendre la grammaire. Il est vrai qu'ils faisaient tous des «fautes d'orthographe» qui les auraient fait refuser, sur deux lignes de leur copie, à l'examen primaire le plus inférieur; mais ils avaient peut-être employé à un meilleur usage les heures que nos écoliers consomment à apprendre que CORPS veut un P (et les maîtres instruits enseignent que c'est parce qu'il vient de CORPUS), mais que COESAGE n'en prend pas; à se mettre dans la tête (je n'ai jamais pu y arriver) les cas où il faut écrire FOND ou FONDS; à distinguer les mots en OU ou en EU qui «forment leur pluriel» avec une S ou avec un X, et à retenir les doubles listes des verbes en DEE qui prennent un D ou un T à la troisième personne de l'indicatif présent.» Über diesen lappalien wird in allen schulen ein ganz unschätzbares kapital von zeit und nervenkraft bei schülern und lehrern vergeudet, und man bedenke, dass unsere kinder den besitz dieses nichtigen gutes »orthographie« mit vielen qualvollen, angsterfüllten stunden erwerben müssen. Deshalb auch bei uns vereinfachung und möglichste beschränkung alles gedächtniskrames, und fort mit aller überflüssigen schreiberei, die den körper verkrüppelt und die augen ruiniert! — — Nicht der lehrer ist der beste, der die saubersten und dicksten musterhefte aufweisen kann, sondern der, dessen schüler sich auf die stunde freuen, in der sie im mündlichen gebrauch der fremden sprache geübt, in die gedankenwelt und die schriftsteller des fremden volkes eingeführt werden, so dass sie auch, wenn sie die schule verlassen haben, gern zu diesen schriftstellern greifen, die sie lesen werden, weil ihnen das verständnis derselben keine schwierigkeiten macht.

Wie wir oben gesehen, brauchen wir den februarerlass nicht als den abschluss der französischen orthographiereform anzusehen; aber es wäre falsch, wollten wir erst den abschluss abwarten, ehe wir die bis jetzt geschaffenen erleichterungen unseren schülern zu gute kommen lassen. Was wir im februarerlass haben, daran ist wohl kaum mehr zu rütteln; wir werden wohl noch mehr erleichterungen bekommen — an dem aber, worüber der ober-schulrat und die akademie sich geeinigt haben, wird gewiss kein

bedeutender punkt geändert werden. Und es ist mit recht anzunehmen, dass die eben noch »geduldeten« formen in weniger als einem menschenalter die allgemein gebräuchlichen sein werden. So sehr ich nach dem erscheinen des julierlasses von einer übereilten einföhrung der dort gestatteten freiheiten in unseren schulen abriet, mit dem hinweis darauf, dass doch wohl noch eine abänderung derselben im einverständnis mit der akademie eintreten könne,<sup>1</sup> so warm möchte ich jetzt dem vom reich zur prüfung dieser frage berufenen ausschuss die sofortige annahme der im februarerlass gestatteten vereinfachungen für unsere schulen empfehlen. Für manche dieser *tolérances* werden wir ja kaum verwendung haben; es wird z. b. keinem lehrer einfallen, jetzt zu lehren, *automne* dürfe auch als *féminin*<sup>2</sup> gebraucht werden; denn dem schüler wird wahrscheinlich dies wort *niemals* als *fém.* vorkommen. Solche bestimmungen bleiben also für uns ausser betracht; denn wollte man diese in die grammatik aufnehmen, so erhielten wir keine erleichterung, sondern das gegenteil. Dagegen gestatten andere bestimmungen, die grammatik beträchtlich zu entlasten; so werden die adjektive *nu*, *demi*, *feu* einfach aus der grammatik verschwinden: man darf sie jetzt überall wie alle anderen adjektive als veränderliche behandeln, also behandeln wir sie konsequent nur als solche. Kommt in der lektüre dann der fall vor *nu-pieds* oder *demi-heure*, so erklärt man dies, lässt aber nur die regelmässige form *nus pieds*, *demie heure* lernen und schreiben.

DENN NUR DADURCH, DASS WIR JEDE *tolérance* IN DER FÜR UNSERE SCHÜLER LEICHTESTEN UND EINFACHSTEN FORM VERWERTEN, SCHAFFEN WIR WIRKLICHE ERLEICHTERUNGEN.

So werden wir am besten auch nur lernen und üben lassen: *je crains qu'il vienne*; denn wenn es doch einmal so von der akademie erlaubt ist — und sehr viele gute schriftsteller schreiben schon lange so — so ist kein Grund vorhanden, die alte, jetzt auf den aussterbeetat gesetzte regel weiter zu lehren. Der vorwurf, man verstosse dadurch gegen den geist der sprache, der

<sup>1</sup> *N. Spr.*, novemberheft 1900.

<sup>2</sup> Man hört wohl hie und da noch *une automne*, aber wohl meist nur von solchen, die überhaupt *un* in der bindung *une* sprechen, wozu auch Littré neigte; dagegen wohl kaum anders als *un bel automne*.



schon in der muttersprache hier die negation *ne* vorschreibt (*timeo ne veniat*), ist ganz unbegründet, da die französische negation hier gar nicht organisch aus der lateinischen herausgewachsen ist.

Ich glaube also, die forderung aufstellen zu dürfen: *Wir müssen die neuen bestimmungen in der für unsere schüler einfachsten und leichtesten form lernen und üben lassen; andere mögliche formen werden nur gelegentlich in der lektüre erwähnt.*

In den anmerkungen zu dem februarerlass werde ich versuchen, in manchen fällen die bestimmungen in der für unsere schüler passendsten form zu fixiren. Es wird dann später sache der grammatiker sein, den betr. regeln die ihnen am besten erscheinende fassung zu geben.

Solche kollegen und kolleginnen, die sich eingehender mit den durch die neuen bestimmungen angeregten fragen beschäftigen wollen, möchte ich hier noch auf einige werke hinweisen:

L. CLÉDAT, *Grammaire raisonnée de la langue française*, avec préface de Gaston Paris, Paris, Le Soudier. 3 fr. 50, ein auf dem standpunkt vernünftiger reform stehendes vorzügliches buch; ebenso auch desselben verfassers

*Nouvelle Grammaire historique du français*, Paris, Garnier.

Eine übersicht über alle im lauf der zeit in der französischen grammatik aufgehäuften schwierigkeiten und spitzfindigkeiten findet man in bequemer form in

MARTY-LAVEAUX, *Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française*, Paris, Hachette. 5 fr.

Das beste französische kritische wörterbuch ist das kürzlich vollendete

*Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours* par HATZFELD ET DARMESTETER, Paris, Delagrave, 2 bde., broschirt 30 fr.

Über die sprachgeschichte finden sich interessante kapitäl in den verschiedenen bänden der

*Histoire de la Langue et de la Littérature française des Origines à 1900*, publiée sous la direction de L. PETIT DE JULLEVILLE. 8 bde. Paris, A. Colin et C<sup>ie</sup>.

### III. PROPOSITION RELATIVE À LA SIMPLIFICATION DE LA SYNTAXE FRANÇAISE ENSEIGNÉE DANS LES CLASSES.

---

La syntaxe française, telle qu'on l'enseigne aujourd'hui, contient un grand nombre de règles inutiles et compliquées, dont l'application rend quelquefois impossible l'emploi des expressions les plus naturelles et la construction correcte des phrases les plus simples.

Les auteurs classiques, des académiciens de notre temps et des siècles précédents ont ignoré nombre de ces règles, ou se sont affranchis de leur tyrannie. Il en résulte une conséquence au moins étrange : c'est qu'après avoir passé beaucoup de temps à enseigner cette partie de la grammaire aux enfants, on doit leur montrer dans la lecture et l'étude des textes que les prétendues règles de la syntaxe ne sont pas observées par les meilleurs écrivains. D'autre part, si les auteurs de livres classiques et les maîtres veulent débarrasser leurs livres ou leur enseignement de ces inutilités, ils risquent de faire du tort aux élèves, puisque ceux-ci seront considérés comme ignorants et condamnés, aux examens de tous les degrés, s'ils ne connaissent pas ces règles et s'ils ne les observent pas.

Sans porter aucune atteinte au génie de la langue française, en rendant au contraire plus accessible et plus agréable l'étude de notre littérature, il serait facile de supprimer beaucoup de règles subtiles, inutiles, même ridicules, fondées quelquefois sur l'autorité de grammairiens oubliés aujourd'hui, qui a fini par prévaloir sur celle des auteurs les plus français.



Le temps qui pourrait être ainsi gagné sur l'étude de la grammaire serait avantageusement donné à la lecture et à l'explication des textes.

En outre, cette simplification faciliterait l'étude de notre langue à l'étranger.

En conséquence, les membres du Conseil supérieur de l'instruction publique soussignés émettent le vœu :

*Qu'une commission soit chargée de préparer la simplification de la syntaxe française dans les écoles primaires<sup>1</sup> et secondaires;<sup>2</sup>*

Que cette commission, composée de deux membres appartenant à l'enseignement supérieur,<sup>3</sup> de deux membres appartenant à l'enseignement secondaire, de deux membres appartenant à l'enseignement primaire, se mette à l'œuvre sans retard, de manière à pouvoir soumettre son travail au conseil supérieur de l'instruction publique à la session de juillet 1900.

H. BERNÈS.

P. CLAIRIN.

---

<sup>1</sup> Elementarschulen.

<sup>2</sup> Höhere schulen (gymnasien u. dergl.).

<sup>3</sup> Hochschulen.

IV. ARRÊTE RELATIF A LA SIMPLIFICATION  
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA SYNTAXE FRANÇAISE

(31 juillet 1900).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,  
Vu l'article 5 de la loi du 27 février 1880;  
Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu,  
Arrête :

ARTICLE 1<sup>er</sup>. — Dans les examens ou concours dépendant du Ministère de l'Instruction publique, qui comportent des épreuves spéciales d'orthographe, il ne sera pas compté de fautes aux candidats pour avoir usé des tolérances indiquées dans la liste annexée au présent arrêté.

La même disposition est applicable au jugement des diverses compositions rédigées en langue française, dans les examens ou concours dépendant du Ministère de l'Instruction publique qui ne comportent pas une épreuve spéciale d'orthographe.

ART. 2. — Dans les établissements d'enseignement public de tout ordre, les usages et prescriptions contraires aux indications énoncées dans la liste annexée au présent arrêté ne seront pas enseignés comme règles.

GEORGES LEYGUES.

*Liste annexée à l'arrêté du 31 juillet 1900.*

A. SUBSTANTIF.

NOMBRE DES SUBSTANTIFS. — TÉMOIN. Placé en tête d'une proposition, ce mot pourra rester invariable ou prendre la marque du pluriel, si le substantif qui le suit est au pluriel. Ex.: *témoin* ou *témoins les victoires qu'il a remportées*. La même



liberté sera accordée pour le mot *témoin* dans la locution *prendre à témoin*. Ex.: *je vous prends tous à témoin* ou *à témoins*.

PLURIEL OU SINGULIER. — Dans toutes les constructions où le sens permet de comprendre le substantif complément aussi bien au singulier qu'au pluriel, on tolérera l'emploi de l'un ou l'autre nombre. Ex.: *des habits de femme* ou *de femmes*; — *des confitures de groseille* ou *de groseilles*; — *des prêtres en bonnet carré* ou *en bonnets carrés*; — *ils ont ôté leur chapeau* ou *leurs chapeaux*.

#### B. SUBSTANTIFS DES DEUX GENRES.

1. AIGLE. — L'usage actuel donne à ce substantif le genre masculin. Les auteurs les plus classiques l'ont aussi employé au féminin. On tolérera le féminin comme le masculin. Ex.: *un aigle* ou *une aigle*.

2. AMOUR, ORGUE. — L'usage actuel donne à ces deux mots le genre masculin au singulier. Au pluriel, on tolérera indifféremment le genre masculin ou le genre féminin. Ex.: *les grandes orgues*; — *un des plus beaux orgues*.

3. DÉLICE et DÉLICES sont, en réalité, deux mots différents. Le premier est d'un usage rare et un peu recherché. Il est inutile de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices.

4. AUTOMNE, ENFANT. — Ces deux mots étant des deux genres, il est inutile de s'en occuper particulièrement. Il en est de même de tous les substantifs qui sont indifféremment des deux genres.

5. GENS, ORGE. — On tolérera, dans toutes les constructions, l'accord de l'adjectif au féminin avec le mot *gens*. Ex.: *instruits* ou *instruites par l'expérience*, *les vieilles gens sont soupçonneux* ou *soupçonneuses*.

On tolérera l'emploi du mot *orge* au féminin sans exception: *orge carrée*, *orge mondée*, *orge perlée*.

6. HYMNE. — Il n'y a pas de raison suffisante pour donner à ce mot deux sens différents, suivant qu'il est employé au masculin ou au féminin. On tolérera les deux genres, aussi bien pour les chants nationaux que pour les chants religieux. Ex.: *un bel hymne* ou *une belle hymne*.

7. ŒUVRE. — Si, dans quelques expressions, ce mot est employé au masculin, cet usage est fondé sur une différence de sens bien subtile. On tolérera l'emploi du mot au féminin dans tous les sens. Ex.: *une grande œuvre, la grande œuvre.*

7. PÂQUES. — On tolérera l'emploi de ce mot au féminin aussi bien pour désigner une date que la fête religieuse. Ex.: *À Pâques prochain, ou à Pâques prochaines.*

9. PÉRIODE. — Même au sens spécial où on exige actuellement le genre masculin, on tolérera l'emploi de ce mot au féminin. Ex.: *arriver à la plus haute période ou au plus haut période.*

#### C. PLURIEL DES SUBSTANTIFS.

PLURIEL DES NOMS PROPRES. — La plus grande obscurité régnant dans les règles et les exceptions enseignées dans les grammaires, on tolérera dans tous les cas que les noms propres, précédés de l'article pluriel, prennent la marque du pluriel. Ex.: *les Corneilles* comme *les Gracques*; — *des Virgiles* (exemplaires) comme *des Virgiles* (éditions).

Il en sera de même pour les noms propres de personnes désignant les œuvres de ces personnes. Ex.: *des Meissoniers.*

PLURIEL DES NOMS EMPRUNTÉS À D'AUTRES LANGUES. — Lorsque ces mots sont tout à fait entrés dans la langue française, on tolérera que le pluriel soit formé suivant la règle générale. Ex.: *des exécutés* comme *des déficits.*

#### D. NOMS COMPOSÉS.

NOMS COMPOSÉS. — Les mêmes noms composés se rencontrent aujourd'hui tantôt avec un trait d'union, tantôt sans trait d'union. Il est inutile de fatiguer les enfants à apprendre des contradictions que rien ne justifie. L'absence de trait d'union dans l'expression *pomme de terre* n'empêche pas cette expression de former un véritable mot composé aussi bien que *chef-d'œuvre*, par exemple.

Chacun restera libre de se conformer aux règles actuelles; mais on tolérera la simplification des règles relatives aux noms composés d'après les principes suivants:

1<sup>o</sup> NOMS COMPOSÉS D'UN VERBE SUIVI D'UN SUBSTANTIF. — On pourra les écrire en un seul mot formant le pluriel d'après la règle générale. Ex.: *un essuimain, des essuimains*; — *un*



*abatjour, des abatjours; un fessemathieu, des fessemathieux; — un gagnepetit, des gagnepetits; — un gardecôte, des gardecôtes.*

Mais on conservera les deux mots séparés dans les expressions comme *garde forestier, garde général*, où la présence de l'adjectif indique clairement que *garde* est un substantif.

2° NOMS COMPOSÉS D'UN SUBSTANTIF SUIVI D'UN ADJECTIF. — On pourra réunir ou séparer les deux éléments. Les deux mots ou le mot composé formeront le pluriel d'après la règle générale. Ex.: *un coffre fort* ou *coffrefort, des coffres forts* ou *coffreforts*.

3° NOMS COMPOSÉS D'UN ADJECTIF SUIVI D'UN SUBSTANTIF. — Même liberté. Ex.: *une basse cour* ou *bassecour, des basses cours* ou *bassecours*; — *un blanc seing* ou *blancseing, des blancs seings* ou *blancseings*; — *un blanc bec* ou *blancbec, des blancs becs* ou *blancbecs*.

On exceptera *bonhomme* et *gentilhomme*, mots pour lesquels l'usage a établi un pluriel intérieur sensible à l'oreille: *des bonshommes, des gentilshommes*.

On pourra écrire en un seul mot, sans apostrophe: *grand-mère, grandmesse, grandroute*.

4° NOMS COMPOSÉS D'UN ADJECTIF ET D'UN SUBSTANTIF DÉSIGNANT UN OBJET NOUVEAU APPELÉ DU NOM D'UNE DE SES QUALITÉS. — Même liberté. Ex.: *un rouge gorge* ou *rougegorge, des rouges gorges* ou *rougegorges*.

5° NOMS COMPOSÉS DE DEUX ADJECTIFS DÉSIGNANT UNE PERSONNE OU UNE CHOSE. — Les deux mots pourront s'écrire séparément, sans trait d'union, chacun gardant sa vie propre. Ex.: *un sourd muet, une sourde muette, des sourds muets, des sourdes muettes; douce amère, etc.*

6° NOMS COMPOSÉS DE DEUX SUBSTANTIFS CONSTRUITS EN APPPOSITION. — On pourra ou écrire les deux mots séparément, chacun formant son pluriel d'après la règle générale, ou les réunir, sans trait d'union, en un seul mot qui ne prendra qu'une fois, à la fin, la marque du pluriel. Ex.: *un chou fleur* ou *choufleur, des choux fleurs* ou *choufleurs*; — *un chef lieu* ou *cheflieu, des chefs lieux* ou *cheflieux*.

7° NOMS COMPOSÉS DE DEUX SUBSTANTIFS OU D'UN SUBSTANTIF ET D'UN ADJECTIF DONT L'UN EST EN RÉALITÉ LE COMPLÉMENT DE

L'AUTRE, SANS PARTICULE MARQUANT L'UNION. — On pourra toujours réunir les deux mots en un seul, prenant à la fin la marque du pluriel d'après la règle générale. — Ex.: *un timbreposte, des timbrepostes*; — *un terreplein, des terrepleins*.

Pour les mots *hôtel Dieu, fête Dieu*, il semble préférable de conserver l'usage actuel et de séparer les éléments constitutifs. Cependant on ne comptera pas de faute à ceux qui réuniront les deux substantifs en un seul mot: *hôteldieu, fêtedieu*.

Quant au pluriel des mots *hôtel Dieu, fête Dieu, bain marie*, il n'y a pas lieu de s'en occuper, puisque ces mots sont inusités au pluriel. Il est inutile aussi de s'occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices du pluriel, du mot *trou madame*, désignant un jeu inusité aujourd'hui.

8° NOMS COMPOSÉS D'UN ADJECTIF NUMÉRAL PLURIEL ET D'UN SUBSTANTIF OU D'UN ADJECTIF. — On pourra les écrire en un seul mot et laisser au second la marque du pluriel, même au singulier. Ex.: *un troismâts, des troismâts*; — *un troisquarts, des troisquarts*.

9° NOMS COMPOSÉS DE DEUX SUBSTANTIFS UNIS PAR UNE PARTICULE INDIQUANT LE RAPPORT QUI EXISTE ENTRE EUX. — On écrira séparément les éléments de ces mots en observant avec chacun les règles générales de la syntaxe. Ex.: *un chef d'œuvre, des chefs d'œuvre*; — *un pot au feu, des pots au feu*; — *un pied d'alouette, des pieds d'alouette*; — *un tête à tête, des tête à tête*.

10° NOMS COMPOSÉS D'ÉLÉMENTS VARIÉS EMPRUNTÉS À DES SUBSTANTIFS, À DES VERBES, À DES ADJECTIFS, À DES ADVERBES, À DES MOTS ÉTRANGERS. — On tolérera la séparation ou la réunion des éléments. Si on les réunit en un seul mot, celui-ci pourra former son pluriel comme un mot simple. Ex.: *un chassé croisé ou un chassécroisé, des chassés croisés ou des chassécroisés*; — *un fier à bras ou un fierabras, des fiers à bras ou des fierabras*; — *un pique nique ou un piquenique, des pique niques ou des piqueniques*; — *un soi disant ou un soidisant, des soi disant ou des soidisants*; — *un te Deum ou un tedeum, des te Deum ou des tedeums*; — *un ex voto ou un exvoto, des ex voto ou des exvotos*; — *un vice roi ou un viceroi, des vice rois ou des vicerois*; — *un en tête ou un entête, des en têtes ou des entêtes*; — *une plus (moins) value ou une plusvalue, moinsvalue, des plus (moins) value ou des plusvalues, moinsvalues*; — *un*



*gallo romain* ou *un galloromain*, *des gallo romains* ou *des gallo-romains*.

Il est inutile de s'occuper du mot *sot l'y laisse*, si étrangement formé.

D'une manière générale, il est inutile de compliquer l'enseignement élémentaire et les exercices du pluriel des noms composés tels que *laisser aller*, *ouï dire*, qui, à cause de leur signification, ne s'emploient pas au pluriel.

TRAIT D'UNION. — Même quand les éléments constitutifs des noms composés seront séparés dans l'écriture, on n'exigera jamais de trait d'union.

#### E. ARTICLE.

ARTICLE DEVANT LES NOMS PROPRES DE PERSONNES. — L'usage existe d'employer l'article devant certains noms de famille italiens: *le Tasse*, *le Corrège*, et quelquefois à tort devant les prénoms: *(le) Dante*, *(le) Guide*. — On ne comptera pas comme une faute l'ignorance de cet usage.

Il règne aussi une grande incertitude dans la manière d'écrire l'article qui fait partie de certains noms propres français: *la Fontaine*, *la Fayette* ou *Lafayette*. Il convient d'indiquer, dans les textes dictés, si, dans les noms propres qui contiennent un article, l'article doit être séparé du nom.

ARTICLE SUPPRIMÉ. — Lorsque deux adjectifs unis par *et* se rapportent au même substantif de manière à désigner en réalité deux choses différentes, on tolérera la suppression de l'article devant le second adjectif. Ex.: *l'histoire ancienne et moderne*, comme *l'histoire ancienne et la moderne*.

ARTICLE PARTITIF. — On tolérera *du*, *de la*, *des* au lieu de *de* partitif devant un substantif précédé d'un adjectif. Ex.: *de* ou *du bon pain*, *de bonne viande* ou *de la bonne viande*, *de* ou *des bons fruits*.

ARTICLE DEVANT PLUS, MOINS, etc. — La règle qui veut qu'on emploie *le plus*, *le moins*, *le mieux* comme un neutre invariable devant un adjectif indiquant le degré le plus élevé de la qualité possédée par le substantif qualifié sans comparaison avec d'autres objets, est très subtile et de peu d'utilité. Il est superflu de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices. On tolérera *le plus*, *la plus*, *les plus*, *les moins*, *les mieux* etc.,

dans des constructions telles que : *on a abattu les arbres le plus ou les plus exposés à la tempête.*

#### F. ADJECTIF.

ACCORD DE L'ADJECTIF. — Dans la locution *se faire fort de*, on tolérera l'accord de l'adjectif. Ex. : *se faire fort, forte, forts, fortes de . . .*

ADJECTIF CONSTRUIT AVEC PLUSIEURS SUBSTANTIFS. — Lorsqu'un adjectif qualificatif suit plusieurs substantifs de genres différents, on tolérera toujours que l'adjectif soit construit au masculin pluriel, quel que soit le genre du substantif le plus voisin. Ex. : *appartements et chambres meublés.* — On tolérera aussi l'accord de ces adjectifs avec le substantif le plus rapproché. Ex. : *un courage et une foi nouvelle.*

NU, DEMI, FEU. — On tolérera l'accord de ces adjectifs avec le substantif qu'ils précèdent. Ex. : *nu ou nus pieds, une demi ou demie heure* (sans trait d'union entre les mots), *feu ou feue la reine.*

ADJECTIFS COMPOSÉS. — On tolérera la réunion des deux mots constitutifs en un seul mot qui formera son féminin et son pluriel d'après la règle générale. Ex. : *nouveauné, nouveaunée, nouveaunés, nouveaunées*; — *courtvélu, courtvélué, courtvélus, courtvélués* etc.

Mais les adjectifs composés qui désignent des nuances étant devenus, par suite d'une ellipse, de véritables substantifs invariables, on les traitera comme des mots invariables. Ex. : *des robes bleu clair, vert d'eau*, etc., de même qu'on dit *des habits marron.*

PARTICIPES PASSÉS INVARIABLES. — Actuellement les participes *approuvé, attendu, ci-inclus, ci-joint, excepté, non compris, y compris, été, passé, supposé, vu*, placés avant le substantif auquel ils sont joints, restent invariables. *Excepté* est même déjà classé parmi les prépositions. On tolérera l'accord facultatif pour ces participes, sans exiger l'application de règles différentes suivant que ces mots sont placés au commencement ou dans le corps de la proposition, suivant que le substantif est ou n'est pas déterminé. Ex. : *ci joint* ou *ci jointes les pièces demandées* (sans trait d'union entre *ci* et le participe); — *je vous envoie ci joint* ou *ci jointe copie de la pièce.*



On tolérera la même liberté pour l'adjectif *franc*. Ex.: *envoyer franc de port* ou *franche de port une lettre*.

AVOIR L'AIR. — On permettra d'écrire indifféremment: *elle a l'air doux* ou *douce*, *spirituel* ou *spirituelle*. On n'exigera pas la connaissance d'une différence de sens subtile suivant l'accord de l'adjectif avec le mot *air* ou avec le mot désignant la personne dont on indique l'air.

ADJECTIFS NUMÉRAUX. — *Vingt, cent*. La prononciation justifie dans certains cas la règle actuelle qui donne un pluriel à ces deux mots quand ils sont multipliés par un autre nombre. On tolérera le pluriel de *vingt* et de *cent* même lorsque ces mots sont suivis d'un autre adjectif numéral. Ex.: *quatre vingt* ou *quatre vingts dix hommes*; — *quatre cent* ou *quatre cents trente hommes*.

Le trait d'union ne sera pas exigé entre le mot désignant les unités et le mot désignant les dizaines. Ex.: *dix sept*.

Dans la désignation du millésime, on tolérera *mille* au lieu de *mil*, comme dans l'expression d'un nombre. Ex.: *l'an mil huit cent quatre vingt dix* ou *l'an mille huit cents quatre vingts dix*.

#### G. ADJECTIFS DÉMONSTRATIFS, INDÉFINIS ET PRONOMS.

CE. — On tolérera la réunion des particules *ci* et *là* avec le pronom qui les précède, sans exiger qu'on distingue *qu'est ceci*, *qu'est cela* de *qu'est ce ci*, *qu'est ce là*. — On tolérera la suppression du trait d'union dans ces constructions.

MÊME. — Après un substantif ou un pronom au pluriel, on tolérera l'accord de *même* au pluriel et on n'exigera pas de trait d'union entre *même* et le pronom. Ex.: *nous mêmes*, *les dieux mêmes*.

TOUT. — On tolérera l'accord du mot *tout* aussi bien devant les adjectifs féminins commençant par une voyelle ou par une *h* muette que devant les adjectifs féminins commençant par une consonne ou par une *h* aspirée. Ex.: *des personnes tout heureuses* ou *toutes heureuses*; — *l'assemblée tout entière* ou *toute entière*.

Devant un nom de ville on tolérera l'accord du mot *tout* avec le nom propre, sans chercher à établir une différence un peu subtile entre des constructions comme *toute Rome* ou *tout Rome*.

On ne comptera pas de faute non plus à ceux qui écriront indifféremment, en faisant parler une femme, *je suis tout à vous* ou *je suis toute à vous*.

Lorsque *tout* est employé avec le sens indéfini de *chaque* on tolérera indifféremment la construction au singulier ou au pluriel du mot *tout* et du substantif qu'il accompagne. Ex.: *des marchandises de toute sorte* ou *de toutes sortes*; — *la sottise est de tout (tous) temps et de tout (tous) pays*.

AUCUN. — Avec une négation, on tolérera l'emploi de ce mot aussi bien au pluriel qu'au singulier. Ex.: *ne faire aucun projet* ou *aucuns projets*.

CHACUN. — Lorsque ce pronom est construit après le verbe et se rapporte à un mot pluriel sujet ou complément, on tolérera indifféremment, après *chacun*, le possessif *son*, *sa*, *ses* ou le possessif *leur*, *leurs*. Ex.: *ils sont sortis chacun de son côté* ou *de leur côté*; — *remettre des livres chacun à sa place* ou *à leur place*.

#### H. VERBE.

VERBES COMPOSÉS. — On tolérera la suppression de l'apostrophe et du trait d'union dans les verbes composés. Ex.: *entrouvrir*, *entrecroiser*.

TRAIT D'UNION. — On tolérera l'absence de trait d'union entre le verbe et le pronom sujet placé après le verbe. Ex.: *est-il?*

DIFFÉRENCE DU SUJET APPARENT ET DU SUJET RÉEL. — Ex.: *sa maladie sont des vapeurs*. Il n'y a pas lieu d'enseigner de règles pour des constructions semblables, dont l'emploi ne peut être étudié utilement que dans la lecture et l'explication des textes. C'est une question de style et non de grammaire qui ne saurait figurer ni dans les exercices élémentaires ni dans les examens.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE PLUSIEURS SUJETS NON UNIS PAR LA CONJONCTION *et*. — Si les sujets ne sont pas résumés par un mot indéfini tel que *tout*, *rien*, *chacun*, on tolérera toujours la construction du verbe au pluriel. Ex.: *sa bonté, sa douceur le font admirer*.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE PLUSIEURS SUJETS AU SINGULIER UNIS PAR *ni*, *comme*, *avec*, *ainsi que* ET AUTRES LOCUTIONS ÉQUIVALENTES. — On tolérera toujours le verbe au pluriel. Ex.: *ni la douceur ni la force n'y peuvent rien* ou *n'y peut rien*; — *la santé*



*comme la fortune demandent à être ménagées ou demande à être ménagée; — le général avec quelques officiers sont sortis ou est sorti du camp; — le chat ainsi que le tigre sont des carnivores ou est un carnivore.*

ACCORD DU VERBE QUAND LE SUJET EST UN MOT COLLECTIF. — Toutes les fois que le collectif est accompagné d'un complément au pluriel, on tolérera l'accord du verbe avec le complément. Ex.: *un peu de connaissances suffit ou suffisent.*

ACCORD DU VERBE QUAND LE SUJET EST *plus d'un*. — L'usage actuel étant de construire le verbe au singulier avec le sujet *plus d'un*, on tolérera la construction du verbe au singulier même lorsque *plus d'un* est suivi d'un complément au pluriel. Ex.: *plus d'un de ces hommes était ou étaient à plaindre.*

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE *un de ceux (une de celles) qui*. — Dans quels cas le verbe de la proposition relative doit-il être construit au pluriel, et dans quels cas au singulier? C'est une délicatesse de langage qu'on n'essayera pas d'introduire dans les exercices élémentaires ni dans les examens.

C'EST, CE SONT. — Comme il règne une grande diversité d'usage relativement à l'emploi régulier de *c'est* et de *ce sont*, et que les meilleurs auteurs ont employé *c'est* pour annoncer un substantif au pluriel ou un pronom de la troisième personne au pluriel, on tolérera dans tous les cas l'emploi de *c'est* au lieu de *ce sont*. Ex.: *c'est ou ce sont des montagnes et des précipices.*

CONCORDANCE OU CORRESPONDANCE DES TEMPS. — On tolérera le présent du subjonctif au lieu de l'imparfait dans les propositions subordonnées dépendant de propositions dont le verbe est au conditionnel. Ex.: *il faudrait qu'il vienne ou qu'il vînt.*

#### I. PARTICIPE.

PARTICIPE PRÉSENT ET ADJECTIF VERBAL. — Il convient de s'en tenir à la règle générale d'après laquelle on distingue le participe de l'adjectif en ce que le premier indique l'action et le second l'état. Il suffit que les élèves et les candidats fassent preuve de bon sens dans les cas douteux. On devra éviter avec soin les subtilités dans les exercices. Ex.: *des sauvages vivent errant ou errants dans les bois.*

PARTICIPE PASSÉ. — La règle d'accord enseignée actuellement à propos du participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir* a

toujours été plus ou moins contestée par les écrivains et par les grammairiens. Peu à peu, elle s'est compliquée de plus en plus; les exceptions sont devenues de plus en plus nombreuses, suivant la forme du complément qui précède le participe, suivant que le même verbe est employé au sens propre ou au sens figuré, suivant que d'autres verbes accompagnent le participe. En outre, elle tombe en désuétude. Il paraît inutile de s'obstiner à maintenir artificiellement une règle qui n'est qu'une cause d'embarras dans l'enseignement, qui ne sert à rien pour le développement de l'intelligence, et qui rend très difficile l'étude du français aux étrangers.

Il n'y a rien à changer à la règle d'après laquelle le participe passé construit comme épithète doit s'accorder avec le mot qualifié, et construit comme attribut avec le verbe *être* ou un verbe intransitif doit s'accorder avec le sujet. Ex.: *des fruits gâtés*; — *ils sont tombés*; — *elles sont tombées*.

Pour le participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir*, on tolérera qu'il reste invariable dans tous les cas où on prescrit aujourd'hui de le faire accorder avec le complément. Ex.: *les livres que j'ai lu* ou *lus*; — *les fleurs qu'elles ont cueilli* ou *cueillies*; — *la peine que j'ai pris* ou *prise*.

Pour le participe passé des verbes réfléchis, on tolérera aussi qu'il reste invariable dans tous les cas où on prescrit aujourd'hui de le faire accorder. Ex.: *elles se sont tu* ou *tues*; — *les coups que nous nous sommes donné* ou *donnés*.

#### K. ADVERBE.

*Ne* DANS LES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES. — L'emploi de cette négation dans un très grand nombre de propositions subordonnées donne lieu à des règles compliquées, difficiles, abusives, souvent en contradiction avec l'usage des écrivains les plus classiques.

Sans faire de règles différentes suivant que les propositions dont elles dépendent sont affirmatives ou négatives ou interrogatives, on tolérera la suppression de la négation *ne* dans les propositions subordonnées dépendant de verbes ou de locutions signifiant:

*Empêcher, défendre, éviter que*, etc. Ex.: *défendre qu'on vienne* ou *qu'on ne vienne*;



*Craindre, désespérer, avoir peur, de peur que, etc.* Ex. : *de peur qu'il aille ou qu'il n'aille;*

*Douter, contester, nier que, etc.* Ex. : *je ne doute pas que la chose soit vraie ou ne soit vraie;*

*Il tient à peu, il ne tient pas à, il s'en faut que, etc.* Ex. : *il ne tient pas à moi que cela se fasse ou ne se fasse.*

On tolérera de même la suppression de cette négation après les comparatifs et les mots indiquant une comparaison : *autre, autrement que, etc.* Ex. : *l'année a été meilleure qu'on l'espérait ou qu'on ne l'espérait; — les résultats sont autres qu'on le croyait ou qu'on ne le croyait;*

De même après les locutions à moins que, avant que. Ex. : *à moins qu'on accorde le pardon ou qu'on n'accorde le pardon.*

#### OBSERVATION.

Il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale. Ainsi, notamment, il conviendra de compter très légèrement : 1<sup>o</sup> les fautes portant sur les substantifs qui changent de genre suivant qu'ils sont employés au sens abstrait ou au sens concret, tels que *aide, garde, manœuvre, etc.*, ou qui changent légèrement de sens en changeant de genre, tels que *couple, merci, relâche, etc.*; 2<sup>o</sup> les fautes relatives au pluriel spécial de certains substantifs, particulièrement dans les langues techniques, tels que *aïeuls et aïeux, ciels et cieux, œils et yeux, travaux et tru-vaux, etc.*; 3<sup>o</sup> les fautes relatives à l'emploi ou à la suppression de l'article ou à l'emploi de prépositions différentes devant les noms propres masculins désignant des pays. Ex. : *aller en Dane-mark, en Portugal, mais aller au Japon, au Brésil.*

Vu pour être annexé à l'arrêté du 31 juillet 1900.

*Le ministre de l'instruction publique  
et des beaux-arts,*

GEORGES LEXGUES.

## V. RAPPORT

présenté au nom de la Commission chargée de préparer la simplification de l'enseignement de la syntaxe française dans les écoles primaires et secondaires. (M. P. Clairin, rapporteur.)

MESSIEURS,

Conformément à l'article 7 du décret du 11 mars 1898, M. le Ministre de l'Instruction publique demanda, le 10 janvier 1900, l'avis du Conseil supérieur sur le vœu déposé par MM. Clairin et Bernès, tendant à la nomination d'une Commission chargée de préparer la simplification de la syntaxe française enseignée dans les écoles primaires et secondaires.

Suivant le règlement, la Section permanente avait, au préalable, étudié ce vœu, l'avait accueilli favorablement et avait émis l'avis de renvoyer la proposition, pour examen, au Conseil supérieur en séance plénière.

Cette proposition fut adoptée conformément à l'article 5 de la loi du 27 février 1880, qui attribue au Conseil supérieur le droit de donner son avis sur les programmes, méthodes d'enseignement et modes d'examen déjà étudiés par la Section permanente.

Un arrêté de M. le Ministre de l'Instruction publique en date du 13 janvier 1900 composa la Commission des membres suivants du Conseil supérieur: MM. Gaston Paris, *président*, Gréard, Croiset, Paul Meyer, Bernès, Clairin, Devinat, Comte. Le 20 janvier, la Commission tenait sa première séance et entreprenait le travail dont on l'avait chargée. C'est le résultat de ce travail que le présent rapport est destiné à vous faire connaître et pour lequel la Commission demande un nouvel avis favorable du Conseil supérieur.



La Commission n'avait pas qualité pour légiférer en matière de langage : elle s'est abstenue, avec le plus grand soin, d'édicter *aucune règle nouvelle* ; elle ne prétend obliger personne à se conformer à ses propositions ni même à en prendre connaissance, excepté cependant les maîtres chargés d'enseigner la grammaire, car ceux-ci doivent se tenir au courant de tous les travaux qui peuvent leur permettre de simplifier et d'améliorer leur enseignement. On peut être certain qu'ils ne négligeront pas de le faire. Nous en avons la preuve par ce qui s'est déjà passé dans l'enseignement secondaire, où les professeurs ont profité des travaux publiés tant en France qu'à l'étranger pour apprendre à leurs élèves les formes grecques vraiment classiques au lieu des formes de la langue commune ou de divers dialectes qu'on apprendait encore il y a peu d'années. Les membres des commissions d'examen auront aussi à tenir compte des propositions qui vous sont soumises, *car c'est une tolérance large et intelligente dans les examens qui est le véritable objet de la réforme proposée.*

Dans le travail de simplification qu'elle était chargée d'entreprendre, la Commission a jugé qu'elle ne devait rien autoriser qui pût porter atteinte à la bonne tradition de la langue. Certaines complications apparentes, certaines exceptions aux règles générales constituent des idiotismes qu'on ne saurait supprimer sans inconvénient. La présence de deux membres éminents de l'Académie française, dont l'un présidait la Commission ; celle du doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris, non moins délicat lettré que savant helléniste, sont une garantie que nul attentat n'a été commis contre la langue littéraire ; la présence des maîtres les plus connus de l'enseignement historique des langues romanes assure aussi le travail de la Commission contre toute hérésie historique et grammaticale. Presque toujours les décisions ont été prises à l'unanimité, quelquefois seulement à une forte majorité, et les procès-verbaux témoignent que les séances ont été suivies avec une assiduité exemplaire.

La Commission n'a pas oublié non plus que tous les grammairiens français ne méritent pas le mal qui a été dit des grammairiens en général, que ceux du XVIII<sup>e</sup> siècle en particulier ont fait souvent des choses excellentes. Leurs travaux minutieux sur la syntaxe ont contribué à améliorer la langue française.

Grâce à eux, la clarté, qualité dominante de notre langue, a toujours été en grandissant. On commettrait une faute si on laissait la langue écrite revenir à la confusion d'où elle est sortie à son avantage.

Mais, à côté des grammairiens auxquels le français est redevable d'une partie de ses qualités, il en a existé d'autres, de beaucoup inférieurs, auxquels on doit une partie de la grammaire actuelle, des règles compliquées, subtiles et inutiles, rendant quelquefois impossible la construction des phrases les plus simples. Malgré l'autorité des meilleurs écrivains, qui ont ignoré ou refusé d'appliquer un très grand nombre de ces règles, on exige qu'elles soient connues et appliquées par les élèves des classes primaires, par les candidats à tous les examens. Quand on lit les grammaires françaises élémentaires, et surtout les exercices qui y sont joints, on est étonné du nombre considérable de complications et de subtilités qu'on y trouve. Les règles, simples en apparence, donnent naissance à une foule de remarques qui deviennent autant de sujets d'exercices, c'est-à-dire de problèmes. Plus on invente de ces problèmes, surtout s'ils sont bien compliqués, plus on montre la finesse de son esprit. On en arrive à se complaire dans la science des exceptions réelles ou simplement possibles.

L'enseignement élémentaire perd le caractère de simplicité, qui devrait toujours être le sien, pour se hérissier de subtilités. Avec cette préoccupation de raffiner, les choses les plus simples en apparence cachent des pièges. Ainsi dans une phrase telle que celle-ci: *ils ont ôté leur(s) chapeau(x)*, devra-t-on écrire *chapeau(x)* au singulier ou au pluriel? Au singulier, disent les uns, puisque chaque personne n'a qu'un chapeau; au pluriel, disent les autres, puisqu'il y a plusieurs personnes et par conséquent plusieurs chapeaux. Autre exemple. «Il faut écrire *groseille* au singulier dans l'expression *du sirop de groseille*, parce que, réduites en sirop, les groseilles ont perdu leur forme; mais il faut écrire *groseilles* au pluriel dans l'expression *des confitures de groseilles de Bar*, parce que dans ces confitures les groseilles restent entières.» N'est il pas regrettable que des commissions d'examen, qui doivent être composées de personnes intelligentes, s'arrêtent à discuter de semblables puérilités, au



lieu d'accepter indifféremment le singulier ou le pluriel, sans se soucier de l'orthographe du texte imprimé qu'elles ont sous les yeux? Que penser d'une explication comme la suivante: «Il faut dire: les arbres les plus hauts sont *les plus exposés* à la tempête, parce que le rapport du superlatif est déterminé, mais: on a abattu les arbres *le plus exposés* à la tempête, parce que le rapport n'est pas déterminé?» Est-ce là ce qu'il convient d'enseigner à des enfants; et, s'ils parviennent à apprendre par cœur des règles semblables, quel profit en retire leur intelligence?

Après avoir constaté ce vice qui existe à des degrés différents dans toutes les grammaires, la Commission s'est décidée à rechercher, pour les supprimer, les règles subtiles, parfois fausses, qui encombrant l'enseignement élémentaire et qui ne servent à rien ni pour la lecture des textes, ni pour la formation de l'esprit et le développement de la réflexion.

Les grammaires et les exercices contiennent aussi bien des choses simplement inutiles, qui sont à leur place dans les dictionnaires, mais dont on ne doit pas s'embarrasser dans l'enseignement élémentaire. Ainsi, par exemple, le pluriel irrégulier des mots *ciel, œil, travail*, etc., ainsi la différence de signification, suivant le genre masculin ou féminin, des mots tels que *œuvre, période, relâche*, etc. La grammaire n'a pas à enseigner les formes et les significations spéciales que certains mots ont prises dans les langues techniques. C'est seulement à ceux qui étudieront les différents métiers, ou à ceux qui veulent faire une étude universelle de la langue, qu'il appartient d'apprendre de pareils détails. A quoi bon se préoccuper de la manière d'écrire au pluriel *fête-Dieu, bain-marie*, quand on ne peut trouver aucun exemple du pluriel de ces mots à moins d'inventer des constructions hors de l'usage habituel? A quoi servent tant d'exercices obscurs sur les homonymes, les paronymes, véritable casse-tête toujours en honneur, qu'on trouve jusque dans les devoirs choisis pour figurer à l'Exposition de 1900?

En retranchant tant de choses inutiles qui ne sont pas du domaine grammatical, et qui compliquent sans profit l'enseignement élémentaire du français, la Commission a été amenée tout naturellement à fixer, en quelque manière, les bases de cet enseignement en déterminant ce qu'il est bon de garder dans les

livres élémentaires et ce qu'il faudrait en éliminer. Elle a jugé que, dans l'enseignement élémentaire, on devrait se borner aux règles générales; que les subtilités grammaticales n'étaient pas là à leur place; que les constructions particulières, rares, exceptionnelles devaient être notées, étudiées dans la lecture et l'explication des textes, avec des élèves plus avancés dans la connaissance du français.

On trouve encore dans les grammaires élémentaires trop de règles compliquées que les enfants sont réduits à apprendre par cœur et à appliquer au hasard, sans essayer de les comprendre, parce que, plus on y réfléchit, moins on les comprend. Ainsi, par exemple, celui qui veut parler correctement, d'après la grammaire, ne doit pas apprendre moins de cinq règles différentes pour être capable de faire accorder en genre l'adjectif avec le mot *gens*. Ainsi encore, c'est par une série interminable de règles compliquées qu'on apprend dans quels cas il faut faire accorder le participe passé et dans quels cas il faut le laisser invariable; et, lorsqu'on croit savoir ces règles, on reste embarrassé dans les exercices où il faudrait les appliquer, tant on y trouve de pièges, si bien qu'il faut se résigner à apprendre et à savoir par cœur d'interminables listes d'exemples dont on cherche à faire une imitation mécanique, sans les comprendre. Et si on étudie scientifiquement ces règles si compliquées, on constate qu'elles sont quelquefois contraires à l'évolution naturelle de la langue française. Si même on admet qu'elles peuvent, jusqu'à un certain point, aider à l'analyse de la pensée, les difficultés qu'elles présentent sont hors de proportion avec le service rendu.

Contre cette réglementation exagérée qui ne sert ni à la clarté ni à la pureté de la langue, ni à la formation de l'intelligence, la Commission a cherché à réagir en recommandant dans beaucoup de cas une tolérance éclairée.

Deux exemples suffiront à montrer quelle méthode la Commission a suivie pour arriver à la simplification. L'un est relatif aux noms composés, l'autre à l'accord du participe passé: deux questions particulièrement longues et embrouillées dans toutes les grammaires.



Si on veut écrire aujourd'hui un nom composé, on n'est jamais sûr de le faire correctement, car des mots tout à fait semblables, se rencontrent écrits de différentes manières aussi bien dans les publications officielles que dans le dictionnaire de l'Académie (des *timbres-poste*, mais des *trains-postes* ou des *trains poste*, des *paquebots-poste*) et les dictionnaires se contredisent entre eux. La Commission, tout en autorisant l'usage actuel pour ceux qui le connaissent, ou croient le connaître, a essayé de classer les mots par groupes naturels d'après les éléments qui servent à les constituer; elle autorise la séparation ou la réunion des éléments constitutifs en permettant soit de traiter les noms composés comme des mots simples pour la formation du pluriel, soit d'appliquer les règles générales de la formation du pluriel à chacun des éléments. En permettant de plus et même en conseillant de supprimer dans tous ces mots le trait d'union, qui en réalité ne sert à rien, elle fait disparaître une des causes de fautes les plus fréquentes, car, sur ce point encore, on ne saurait rien imaginer de plus confus et de moins logique que les règles et l'usage d'aujourd'hui.

Dès qu'on a parlé de simplifier la syntaxe, tous ceux qui ont émis un avis sur la question ont pensé tout d'abord aux règles d'accord du participe passé. Le fait est curieux, et cependant très naturel. C'est que nous avons tous gardé le souvenir de la complication de ces règles, du temps qu'on passe à les apprendre pour se trouver embarrassé dès qu'il faut les appliquer dans des constructions un peu douteuses. La règle générale, logique à l'origine, est, pour ceux qui réfléchissent, une de celles qui doivent disparaître dans le développement naturel du français. Lorsqu'on a cessé de faire accorder dans tous les cas le participe passé avec le complément direct du verbe, de dire, par exemple *j'ai écrite la lettre*, on s'est engagé dans une voie qui devait conduire à regarder le participe joint à l'auxiliaire comme une forme invariable: *j'ai écrit* est en réalité aujourd'hui un simple temps de verbe, comme *j'écrivais* ou *j'écrivis*. Cette assimilation est tellement naturelle que la règle imposée actuellement comme obligatoire, et si peu observée d'ailleurs dans le langage parlé, n'a jamais été franchement acceptée. Les meilleurs écrivains ne l'ont pas toujours appliquée, même en prose, même lorsque la prononciation permet

de distinguer le féminin du masculin. Les grammairiens ont imaginé une foule de raisons pour justifier l'absence d'accord suivant que tel mot précède ou suit le participe, suivant les différents sens des mêmes participes, de sorte que la règle s'est comme entourée et hérissée d'exceptions, de complications qu'on apprend par un effort de mémoire au moment des examens et qu'on oublie aussitôt après. De plus, si la règle d'accord toute simple peut, lorsqu'elle est bien appliquée, indiquer jusqu'à un certain point l'analyse de la pensée, la même règle imposée aux participes des verbes réfléchis est expliquée dans les grammaires d'une manière vraiment monstrueuse, contraire à la vérité et à la logique. En permettant de laisser toujours invariable le participe passé joint à l'auxiliaire *avoir*, ainsi que dans les verbes réfléchis, la Commission permet de supprimer dans les grammaires élémentaires tout un chapitre des plus fatigants, des plus inutiles, un de ceux qui contribuent le plus à rebuter les étrangers.

La Commission ne prétend nullement restreindre l'étude du français. Les maîtres qui s'adressent à un auditoire assez avancé, tel que celui des classes supérieures de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement primaire, à plus forte raison les maîtres de l'enseignement supérieur sont et resteront libres de donner à l'étude du français toute l'étendue qu'ils jugeront nécessaire, de relever, de signaler toutes les finesses du langage; et, dans leurs compositions, les élèves et les étudiants pourront librement montrer toute leur science grammaticale et littéraire.

La Commission n'a pas dépassé les limites que vous aviez assignées à son travail. Elle se contente d'indiquer jusqu'où peut et doit aller dans les examens la tolérance en matière de syntaxe française. Elle croit qu'on arrivera ainsi, sans nuire à notre langue nationale, à débarrasser l'enseignement d'une foule de subtilités et de difficultés qui le compliquent sans aucun profit.

Elle vous propose donc d'émettre l'avis que, dans tous les examens qui comportent une épreuve d'orthographe directe ou indirecte, les simplifications dont la liste est donnée à la suite de ce rapport seront tolérées et qu'on n'aura pas le droit de compter de fautes aux candidats qui useront de la liberté ainsi accordée.

Convaincue de n'avoir rien admis qui puisse porter atteinte à la langue française, la Commission est d'avis qu'il sera bon de tolérer même dans les examens qui ne comportent pas une



véritabte épreuve d'orthographe, tels que le baccalauréat, tout ce qu'on aura décidé de tolérer dans les examens où existe une épreuve d'orthographe.

Les complications, les subtilités inutiles chassées des examens, et par suite des exercices préparatoires aux examens, disparaîtront de l'enseignement élémentaire. On ne manquera pas de préférer le simple au compliqué, le facile au difficile, dès que la connaissance du compliqué et du difficile ne sera plus d'aucune utilité. Mais nul maître ne sera gêné, nul auteur de grammaire ne se trouvera particulièrement atteint. Les maîtres pourront seulement simplifier leur enseignement en en supprimant la partie la plus ingrate; les auteurs et les éditeurs pourront diminuer l'épaisseur de leurs livres en supprimant bon nombre de pages. Nulle addition, beaucoup de suppressions, tel est le résultat auquel arrive la Commission.

Le bénéfice de la réforme existera tout d'abord pour les enfants, dont le travail deviendra moins fastidieux et plus intelligent. Au lieu de charger leur mémoire de règles inutiles qu'ils se hâtent d'oublier, ils pourront lire et expliquer beaucoup plus de textes français. En outre, à une époque où la diffusion du français est rendue de plus en plus difficile, on peut espérer qu'une grammaire plus courte, plus claire, plus simple, contribuera à augmenter le nombre de ceux qui apprendront notre langue. Les étrangers qui viennent chaque année faire dans notre pays une étude du français à la fois savante et pratique accueilleront certainement avec plaisir la simplification préparée par la Commission.

Il sera bon que les administrations qui ne dépendent pas de l'Instruction publique s'entendent pour admettre dans leurs examens particuliers la même tolérance que la Commission vous propose d'autoriser dans les examens de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Il ne faudrait pas que les élèves des écoles publiques eussent à souffrir d'un manque de concordance entre les règlements des différentes administrations.

P. CLAIRIN.

## VI. RAPPORT PRÉSENTÉ À L'ACADÉMIE FRANÇAISE.

MESSIEURS,

Monsieur le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ayant bien voulu donner communication à l'Académie française de son arrêté du 31 juillet 1900, relatif «à la simplification de l'enseignement de la syntaxe française», l'Académie a cru devoir se saisir de la question par application de l'article XXIV des statuts joints aux Lettres patentes qui l'ont instituée, et de l'article 6 des statuts du 10 juillet 1816.<sup>1</sup>

Elle a désigné, pour procéder à l'examen de l'arrêté et de la «liste annexée», une Commission composée de son bureau, MM. Henri Houssaye, Gaston Boissier et Hervieu, des membres de la Commission du dictionnaire, MM. Gaston Paris, Mézières, Gréard, Brunetière et François Coppée, et de quatre membres élus dans la séance du 20 septembre, MM. de Vogüé, Jules Lemaitre, José-Maria de Heredia et Gabriel Hanotaux.

Cette Commission s'est constituée en nommant M. Gaston Boissier président et M. Gabriel Hanotaux secrétaire. Elle a procédé à un examen attentif des documents qui lui étaient communiqués et notamment du «Rapport présenté à M. le Ministre de l'Instruction publique, au nom de la Commission du Conseil

<sup>1</sup> Statuts et règlements joints aux Lettres patentes de Louis XIII. «La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue, à la rendre pure, éloquente, capable de traiter les Lettres et les Arts.»

Statuts de 1816. — Art. 6. — «L'institution de l'Académie française ayant pour objet de travailler à épurer et à fixer la langue, à en éclaircir les difficultés et à en maintenir le caractère et les principes, elle s'occupera dans ses séances..., etc.»



supérieur de l'Instruction publique», rapport visé spécialement dans l'arrêté.

Après en avoir délibéré, elle a l'honneur de soumettre à l'approbation de l'Académie française les observations suivantes :

*Observations générales.* — L'objet que s'est proposé la Commission du Conseil supérieur de l'Instruction publique est clairement défini dans un passage de son rapport : « C'est une tolérance large et intelligente dans les examens. » On désire aplanir certaines difficultés et écarter des pièges orthographiques qu'un zèle grammatical, parfois excessif, a introduits dans les examens qui sont, maintenant, placés à l'entrée de la plupart des carrières publiques ou privées. Mais la Commission du Conseil supérieur se défend d'avoir voulu porter atteinte à la pureté de la langue française, et même à l'œuvre des grammairiens. Elle se garde, ce sont les expressions du rapport, « d'édicter aucune règle nouvelle ». On commettrait une faute, dit-elle encore, si on laissait la langue écrite revenir à la confusion d'où elle est sortie à son avantage.

La Commission de l'Académie française ne méconnaît pas qu'il peut y avoir, parfois, quelque chose de trop subtil dans certaines prescriptions des grammaires modernes. Il vaudrait mieux, certainement, ne pas porter le principal effort des examens sur certaines particularités rares et compliquées de la langue. Mais elle a pensé, d'autre part, que la décision par laquelle M. le Ministre de l'Instruction publique lui communiquait l'arrêté du 31 juillet, l'autorisait à indiquer les points sur lesquels les réformes proposées lui paraissaient porter atteinte à la pureté de la langue elle-même.

Elle s'est demandé, tout d'abord, s'il n'y avait pas quelque inconvénient à étendre outre mesure le système de la « tolérance », tel qu'il est recommandé par le rapport et par l'arrêté. Les écrivains, les typographes, les correcteurs, les hommes d'affaires ont besoin de savoir comment les mots s'écrivent ou s'accordent. Ils sont les premiers à demander une règle pour éviter l'incertitude, les discussions et le désordre. Aussi la Commission de l'Académie fait ses réserves au sujet de l'expression : « on tolérera ». Le rapport de la Commission du Conseil supérieur de l'Instruction publique a indiqué lui-même divers moyens d'éviter certaines difficultés ou d'écarter les pièges tendus aux candidats,

et, d'accord avec elle, votre Commission vous propose, notamment, de manifester le désir que le texte des dictées d'examen soit choisi, désormais, de manière à n'exiger qu'une connaissance générale et pratique de la langue.

Il a paru également à votre Commission qu'il était dans l'esprit de la réforme de distinguer entre «l'examen» et «l'enseignement». Il y a certaines difficultés grammaticales qui ne peuvent être évitées, parce qu'elles résultent de nuances très délicates, mais nécessaires, de langage et de style. La Commission du Conseil supérieur reconnaît qu'on doit en maintenir l'explication dans l'enseignement, sans pourtant en exiger la connaissance dans les examens: «Ce sont, dit le rapport, des délicatesses de langage», ou bien, «ce sont des questions de style qu'on n'essaiera pas d'introduire dans les exercices élémentaires, ni dans les examens». Ces passages prouvent bien qu'on n'a nullement prétendu supprimer l'enseignement — tout au moins dans les classes supérieures — de ces difficultés de la langue, et la Commission de l'Académie désirerait qu'on interprêtât dans ce sens l'article 2 de l'arrêté, ainsi conçu: «Dans les établissements d'enseignement de tout ordre, les usages et prescriptions contraires aux indications énoncées dans la liste annexée au présent arrêté ne seront pas enseignées comme règles.»

*Observations sur la liste annexée.* — Sous le bénéfice de ces observations générales, la Commission de l'Académie reconnaît qu'il y a, dans la liste qui lui a été communiquée, un grand nombre de cas où les difficultés grammaticales peuvent être simplifiées. Sur certains points, même, elle serait plus hardie que le Conseil supérieur. Elle préférerait, par exemple, que le mot *témoin* fût invariable dans les phrases comme: *témoin les victoires que vous avez remportées*, et *je vous prends à témoin*. Elle admettrait que les participes passés invariables *approuvé*, *attendu*, *ci-inclus*, *ci-joint*, *excepté*, *non compris*, *y compris*, *ôté*, *passé*, *supposé*, *vu*, *étant donné*, le soient dans tous les cas; et elle ne s'oppose pas à ce qu'on puisse dire: *envoyer une lettre franc de port*.

La Commission de l'Académie ne soulève aucune difficulté en ce qui concerne un certain nombre d'autres réformes proposées par la Commission du Conseil supérieur et, généralement,



elle admet toutes celles qui ne sont pas visées dans le présent rapport.

Mais elle verrait des inconvénients à accepter les indications de cette liste dans les cas suivants: *Adjectif construit avec plusieurs substantifs* (p. 9); «ON TOLÉRERA, dit l'arrêté, l'accord avec le substantif le plus rapproché», Ex.: *un courage et une foi nouvelle*. Votre Commission fait observer que cette tolérance ne peut être accordée quand il s'agit d'êtres de sexe différent; par exemple, on ne pourrait pas dire: *un homme et une femme attendrie; un lion et une lionne furieuse*. N'est-il pas plus simple de se conformer à l'usage actuel qui évite ces façons de dire et d'écrire?

Dans l'exemple cité à la page 12: *le général avec quelques officiers sont sortis* ou *est sorti du camp*, le mot *avec* n'étant pas un adverbe d'énumération, mais une préposition, le pluriel est irrégulier.

A la page 11, à propos du mot *TOÛT*, votre Commission est d'avis qu'il ne faut pas laisser tomber en désuétude des nuances du langage, qui sont aussi des nuances de la pensée. La phrase: *ces femmes sont tout heureuses*, n'a certainement pas le même sens que la phrase: *ces femmes sont toutes heureuses*, et nous vous proposons de maintenir la règle actuelle, au lieu d'étendre encore une exception peu motivée.

A la page 4, sur l'importante question du *PLURIEL* et du *SINGULIER*, votre Commission demande que, dans le cas où le caractère de la pluralité est bien marqué, on continue à en tenir compte et à mettre la marque du pluriel; exemple: le mot *hêtre* dans la phrase: *des meubles de hêtre*, ne doit pas s'écrire de la même façon que dans la phrase: *une forêt de hêtres*; la phrase: *j'ai mis des habits de femme* appelle une autre idée et demande une autre orthographe que la phrase: *a-t-on inventorié les habits de femmes?* Evidemment, il faut craindre de tomber dans la subtilité. Votre Commission ne mettra aucune ardeur à épiloguer sur le fameux exemple: *des confitures de groseilles* (ou *de groseille*) *de Bar*. C'est, le plus souvent, une question de mesure et de tact, et il suffit de faire appel au bon sens des maîtres et des élèves.

Pour ce qui concerne le *GENRE DES MOTS* (p. 4), *aigle, amour, orgue, délices, automne, enfant, gens, orge, œuvre, hymne,*

*Pâques, période*, votre Commission reconnaît qu'il existe, même dans l'usage, une certaine incertitude; elle conseille de se conformer aux habitudes de la langue parlée. Celle-ci n'admettrait pas facilement telles façons de dire que semble autoriser le projet de réformes: par exemple: *les fous amours de Cléopâtre*, au lieu des *folles amours de Cléopâtre*; *les aigles romains* au lieu des *aigles romaines*; *arriver à la plus haute période de sa puissance* pour *au plus haut période*. Les expressions *le gros œuvre* (terme d'architecture) et *le grand'œuvre* (en alchimie) présentent le caractère de mots composés; il faut donc les maintenir dans leur forme actuelle; il est aussi difficile de dire *la grosse œuvre* ou *la grande œuvre* que la *grande mère* au lieu de la *grand'mère*.

Pour tout ce qui concerne le chapitre des NOMS COMPOSÉS (p. 5, 6, 7 et 8), les réformes que l'on propose aboutissent à des résultats tout aussi compliqués, que les règles actuelles. En une matière déjà très embrouillée, on ajoute une confusion nouvelle à la confusion ancienne. Par exemple, l'arrêté demande qu'on continue à écrire, en deux mots, un *garde forestier*, des *gardes forestiers*, tandis qu'il admet un *gardepêche*, des *gardepêches*; un *coffrefort*, des *coffreforts*; d'après la réforme, on dira des *chefs-d'œuvre*, mais on pourra dire des *cheflieux*; il est nécessaire d'écrire des *tête-à-tête*, mais on permet des *pêlemêles*; on paraît autoriser l'emploi, au pluriel, du mot *priedieux*. On énumère dix cas différents de mots composés, et on établit, pour chacun de ces cas, des règles nouvelles; mais on reconnaît que ces règles comportent un certain nombre d'exceptions. Ne serait-il pas plus simple de s'en référer à l'usage actuel qui a, du moins, l'avantage d'être connu?

Votre Commission ne fait pas d'objection au principe général de la suppression du trait d'union: elle admet que certains mots composés, dont les diverses parties, séparées originellement, sont maintenant agglutinées, comme *grandmère*, *grandmesse*, *grandroute*, soient considérés comme des mots unifiés. En un mot, elle demande qu'on suive l'usage quand il s'est prononcé ou quand il tend à s'affirmer, mais elle ne voit aucun avantage à surcharger la grammaire des subtilités et des distinctions nouvelles énumérées dans ce chapitre.



A la page 13, sous le titre VERBE. CONCORDANCE OU CORRESPONDANCE DES TEMPS. l'arrêté dit qu'on tolérera le présent du subjonctif, au lieu de l'imparfait, dans les propositions subordonnées dépendant de propositions dont le verbe est au conditionnel; par exemple: *il faudrait qu'il vienne ou qu'il vînt*. Votre Commission ne croit pas devoir, sur ce point, résister à la tendance de l'usage actuel; toutefois, il est nécessaire d'indiquer que cette tolérance ne s'applique qu'aux cas où le premier verbe est au conditionnel présent. On ne pourrait pas dire: *il eût fallu qu'ils viennent pour il eût fallu qu'ils vinssent*.

LES OBSERVATIONS qui se trouvent à la page 15 de l'arrêté devraient être l'objet d'un remaniement, du moins dans leur rédaction. En effet, il n'a pu entrer dans la pensée du Conseil supérieur de considérer *manœuvre* dans le sens d'ouvrier, comme le même mot que *manœuvre* dans le sens «d'opération d'un corps de troupe.» Il y a là, en réalité, deux mots différents, et, par conséquent, la différence des genres doit être maintenue. De même pour *aide*, *garde*, *foudre*, etc., etc. Le mot *foudre*, dans le sens de *tonnerre*, n'est pas le même mot que dans la locution: un *foudre de guerre*. Même observation pour les mots: *œil*, *ciel*, *travail*. On ne pourra pas écrire: *Madame, vous avez de beaux yeux*, au lieu de *vous avez de beaux yeux*. On ne pourra pas dire des *yeux de bœufs*, pour des *yeux de bœuf*, ou des *ciels de lits*, pour des *ciels de lit*. En ce qui concerne l'emploi de l'article ou de prépositions différentes devant les noms géographiques, il ne peut être question de laisser dire ou écrire: *aller au Portugal*, pour *aller en Portugal*; *aller à la Russie* pour *aller en Russie*; ou *aller en Japon*, pour *aller au Japon*. Nous reproduisons volontiers ici la formule employée par le rapport quand il s'occupe du participe présent: «il suffit que les élèves fassent preuve de bon sens dans les cas douteux.»

Votre Commission, Messieurs, a examiné avec une attention toute particulière la question du PARTICIPE PASSÉ. C'est une des plus intéressantes qu'ait soulevées le débat. Sur ce point, nous nous sommes trouvés en présence d'une objection qui a été formulée à propos de l'ensemble de la réforme, mais qui prend ici une importance particulière. On a fait observer, avec raison, que modifier la règle de l'accord des participes, c'est porter l'atteinte la plus grave à la littérature française tout entière;

c'est reléguer d'un seul coup dans l'archaïsme tous les poètes qui ont écrit jusqu'à ce jour. Si la règle actuelle disparaissait et n'était plus apprise et comprise par les jeunes générations, beaucoup de vers ne pourraient plus se scander régulièrement. D'autre part, l'importance de la rime féminine dans la poésie française est telle que la suppression des *e* muets, à la fin d'un grand nombre de vers, ferait disparaître non seulement l'harmonie, mais le rythme lui-même. La poésie française ne dispose pas de ressources si considérables qu'on puisse, de gaieté de cœur, lui porter un tel préjudice. La réforme qu'on propose aurait, pour nos œuvres classiques, des conséquences analogues à celles que la réforme de Vaugelas a eues pour les œuvres des poètes du seizième siècle. Bientôt, les érudits seuls pourraient goûter la force de ces vers de Corneille :

Va, néglige mes pleurs, cours et te précipite  
Au-devant de la mort que les dieux m'ont prédite.

ou le charme de ces vers de Racine :

Non, Arsace, jamais je ne l'ai moins haï.

ou bien encore :

Lieux charmants où mon cœur vous avait adorés.

Il faudrait expliquer le rythme du vers de Victor Hugo :

Près des meules, qu'on eût prises pour des décombres.

Et l'on altérerait cruellement des strophes comme celle-ci, d'Alfred de Musset :

Celui-là sur l'airain a gravé sa pensée  
Dans un rythme doré, l'autre l'a cadencé;  
Du moment qu'on l'écoute, on lui devient ami.  
Sur sa toile, en mourant, Raphaël l'a laissé;  
Et, pour que le néant ne touche point à lui  
C'est assez d'un enfant sur sa mère endormi.

Votre Commission n'a pu se résigner à de tels sacrifices. Il lui a paru que la règle de l'accord du participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir*, était si simple qu'il n'y avait aucune difficulté réelle à l'apprendre aux enfants. Il est même des cas où l'application de cette règle évite des amphibologies; par exemple: *la clause de l'armistice que vous avez acceptée*.

De même, dans le vers de *Bérénice* où Antiochus dit, en parlant de Bérénice :

Titus l'aime, dit-elle, et moi je l'ai trahie.



Le plus souvent, le genre pris par le participe contribue à donner de la clarté à la phrase et de la solidité au lien qui unit des diverses parties.

Aussi, votre Commission vous demande d'insister pour que la règle de l'accord des participes passés construits avec le verbe *avoir* soit maintenue telle qu'elle existe actuellement et qu'il en soit de même pour l'accord des participes passés des verbes essentiellement ou accidentellement réfléchis.

En ce qui concerne les cas où le participe passé est suivi, soit d'un infinitif : *les fruits que je me suis laissé prendre* (ou *laissés prendre*) ; *la femme que j'ai entendu* (ou *entendue chanter*), ou d'un participe présent ou passé : *les sauvages qu'on a trouvé* (ou *trouvés errant* (ou *errants*) *dans les forêts* ; ou bien dans les cas où le participe passé est précédé d'une expression collective : *la foule d'hommes que j'ai vue* (ou *vus*) ; ou bien encore, dans les cas où le participe est précédé du mot *en* partitif : *des anthropophages, nous en avons vu* (ou *vus*) *en Amérique*, dans tous ces cas, votre Commission est disposée à laisser toute liberté aux écrivains.

Telles sont, Messieurs, les principales observations, soit d'ordre général, soit d'ordre particulier, que votre Commission soumet à votre approbation. Si vous les adoptez, elle vous demande de vouloir bien les soumettre à M. le Ministre de l'Instruction publique.

GABRIEL HANOTAUX.

---

## VII. MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS.

---

Circulaire relative à la simplification de la syntaxe, adressée par  
le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts aux  
recteurs.

Paris, le 28 février 1901.

Monsieur le recteur,

A la date du 31 juillet dernier, j'ai pris un arrêté relatif  
à la simplification de la syntaxe française.

J'ai cru devoir toutefois, avant d'en prescrire la mise en  
vigueur, attendre l'avis que j'avais sollicité de l'Académie française.

J'estime, en effet, qu'une réforme portant sur une matière  
aussi délicate doit s'appuyer sur la double autorité du conseil  
supérieur de l'instruction publique, qui arrête les programmes  
des cours d'études et fixe la règle des examens des divers ordres  
d'enseignement, et de l'Académie française, dont « la mission  
traditionnelle est de travailler à épurer et à fixer la langue, à  
en éclaircir les difficultés et à en maintenir les caractères et les  
principes ».

L'Académie française a bien voulu me faire connaître les  
observations de la commission spéciale qu'elle avait chargée  
d'examiner les projets de réforme dont je lui avais donné com-  
munication, l'arrêté du 31 juillet et les documents qui y étaient  
annexés.

J'ai constaté que le principe de la réforme ne soulevait au-  
cune objection et que, si des divergences existaient sur certains  
points entre les propositions du conseil supérieur de l'instruction  
publique et le sentiment de l'Académie française, il y avait



communauté de vues dans un grand nombre de cas où les difficultés grammaticales peuvent être simplifiées.

Dans ces conditions, j'ai décidé de rendre exécutoires les réformes sur lesquelles l'accord s'est établi entre le conseil supérieur et l'Académie.

Tel est l'objet du nouvel arrêté que j'ai pris à la date du 26 février, et dont je vous envoie ci-joint un certain nombre d'exemplaires.

Il me paraît utile d'insister sur le caractère de la réforme qu'il consacre. Il importe, en effet, que les professeurs, instituteurs et membres des jurys d'examen, qui auront à tenir compte de ces prescriptions, sachent qu'il ne s'agit nullement de supprimer certaines règles fondamentales de notre syntaxe.

La réforme vise simplement à rendre plus clair et plus facile pour les enfants et pour les étrangers l'enseignement élémentaire de la langue française, en le débarrassant de complications inutiles.

Déjà, en 1891, un de mes honorables prédécesseurs s'élevait contre l'abus des épreuves grammaticales et déplorait le temps consacré dans les écoles primaires elles-mêmes à étudier des règles souvent controversées par les lexicographes les plus renommés et qui ne touchent ni au caractère ni aux principes essentiels de la langue.

Je vous signale, à ce propos, l'emploi que l'on fait encore dans certaines écoles de dictées qui ne sont en général qu'une suite de phrases vides de sens et dans lesquelles sont accumulés à plaisir les bizarreries et les pièges orthographiques.

Ces exercices ne présentent aucun intérêt. Vous voudrez bien inviter nos maîtres à y renoncer. Le texte des dictées ne doit pas être artificiellement composé. Il doit être emprunté à nos meilleurs auteurs, afin que les élèves reçoivent en même temps une leçon de grammaire et une leçon de goût.

La commission du conseil supérieur a signalé «les règles subtiles, parfois fausses, qui encombrant l'enseignement élémentaire et qui ne servent à rien, ni pour la lecture des textes ni pour la formation de l'esprit et le développement de la réflexion». Elle en a dressé une sorte de catalogue avec l'indication des tolérances qu'il convient d'admettre. C'est cette liste, établie

sur l'avis conforme de l'Académie française, qui figure en annexe au présent arrêté.

Désormais les membres des commissions d'examen n'auront plus seulement à s'inspirer d'observations générales; ils seront en possession d'un guide qui les délivrera de toute hésitation et facilitera leur tâche.

D'autre part, les instituteurs et les professeurs chargés des cours de grammaire sauront exactement ce qu'il est bon de garder dans les livres dont ils font usage et ce qu'il faut en éliminer.

La réforme de la syntaxe que nous réalisons n'implique en aucune manière que l'on doive consacrer moins d'heures et moins de soins à l'étude du français. Bien au contraire. Le génie d'une langue, sa souplesse, son élégance et sa clarté ne résident pas dans les singularités orthographiques. C'est dans les œuvres des grands orateurs et des grands écrivains que l'on apprend à les connaître.

Le temps gagné par la simplification de la grammaire sera utilement employé à la lecture expliquée de textes choisis et à la composition française, exercices seuls capables d'enseigner les ressources et le maniement de la langue.

Je vous prie, monsieur le recteur, de prendre les mesures nécessaires pour que l'arrêté ci-joint soit mis immédiatement en vigueur.

Vous voudrez bien en donner connaissance à MM. les inspecteurs d'académie de votre ressort, aux chefs des établissements d'enseignement secondaire, aux présidents des diverses commissions d'examens et veiller à ce que le texte en soit inséré dans les bulletins de l'enseignement primaire.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

*Le ministre de l'instruction publique  
et des beaux-arts,*

GEORGES LEYGUES.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'article 5 de la loi du 27 février 1880;

Vu l'arrêté du 31 juillet 1900;

Le conseil supérieur de l'instruction publique entendu,



## Arrête:

Art. 1<sup>er</sup>. — Dans les examens ou concours dépendant du ministère de l'instruction publique, qui comportent des épreuves spéciales d'orthographe, il ne sera pas compté de fautes aux candidats pour avoir usé des tolérances indiquées dans la liste annexée au présent arrêté.

La même disposition est applicable au jugement des diverses compositions rédigées en langue française, dans les examens ou concours dépendant du ministère de l'instruction publique qui ne comportent pas une épreuve spéciale d'orthographe.

Art. 2. — L'arrêté du 31 juillet 1900 est rapporté.

Fait à Paris, le 26 février 1901.

GEORGES LEYGUES.

*Liste annexée à l'arrêté du 26 février 1901.*

A. SUBSTANTIFS.

PLURIEL OU SINGULIER. — Dans toutes les constructions où le sens permet de comprendre le substantif complément aussi bien au singulier qu'au pluriel, on tolérera l'emploi de l'un ou l'autre nombre. Ex.: *des habits de femme* ou *de femmes*; — *des confitures de groseille* ou *de groseilles*; — *des prêtres en bonnet carré* ou *en bonnets carrés*; — *ils ont ôté leur chapeau* ou *leurs chapeaux*.

B. SUBSTANTIFS DES DEUX GENRES.

1. AIGLE. — L'usage actuel donne à ce substantif le genre masculin, sauf dans le cas où il désigne des enseignes. Ex.: *les aigles romaines*.

2. AMOUR, ORGUE. — L'usage actuel donne à ces deux mots le genre masculin au singulier. Au pluriel, on tolérera indifféremment le genre masculin ou le genre féminin. Ex.: *les grandes orgues*; *un des plus beaux orgues*; — *de folles amours*, *des amours tardifs*.

3. DÉLICE et DÉLICES sont, en réalité, deux mots différents. Le premier est d'un usage rare et un peu recherché. Il est inutile de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices.

4. AUTOMNE, ENFANT. — Ces deux mots étant des deux genres, il est inutile de s'en occuper particulièrement. Il en est de même de tous les substantifs qui sont indifféremment des deux genres.

5. GENS, ORGE. — On tolérera, dans toutes les constructions, l'accord de l'adjectif au féminin avec le mot *gens*. Ex.: *instruits* ou *instruites par l'expérience, les vieilles gens sont soupçonneux* ou *soupçonneuses*.

On tolérera l'emploi du mot *orge* au féminin sans exception: *orge carrée, orge mondée, orge perlée*.

6. HYMNE. — Il n'y a pas de raison suffisante pour donner à ce mot deux sens différents suivant qu'il est employé au masculin ou au féminin. On tolérera les deux genres aussi bien pour les chants nationaux que pour les chants religieux. Ex.: *un bel hymne* ou *une belle hymne*.

7. PÂQUES. — On tolérera l'emploi de ce mot au féminin aussi bien pour désigner une date que la fête religieuse. Ex.: *A Pâques prochain*, ou à *Pâques prochaines*.

#### C. PLURIEL DES SUBSTANTIFS.

PLURIEL DES NOMS PROPRES. — La plus grande obscurité régnant dans les règles et les exceptions enseignées dans les grammaires, on tolérera dans tous les cas que les noms propres, précédés de l'article pluriel, prennent la marque du pluriel: *les Corneilles* comme *les Gracques*; — *des Virgiles* (exemplaires) comme *des Virgiles* (éditions).

Il en sera de même pour les noms propres de personnes désignant les œuvres de ces personnes. Ex.: *des Meissoniers*.

PLURIEL DES NOMS EMPRUNTÉS À D'AUTRES LANGUES. — Lorsque ces mots sont tout à fait entrés dans la langue française, on tolérera que le pluriel soit formé suivant la règle générale. Ex.: *des exéats* comme *des déficits*.

#### D. NOMS COMPOSÉS.

NOMS COMPOSÉS. — Les mêmes noms composés se rencontrent aujourd'hui tantôt avec le trait d'union, tantôt sans trait d'union. Il est inutile de fatiguer les enfants à apprendre des contradictions que rien ne justifie. L'absence de trait d'union dans l'expression *pomme de terre* n'empêche pas cette expression de



former un véritable mot composé aussi bien que *chef-d'œuvre*, par exemple. Ces mots pourront toujours s'écrire sans trait d'union.

#### E. ARTICLE.

ARTICLE DEVANT LES NOMS PROPRES DE PERSONNES. — L'usage existe d'employer l'article devant certains noms de famille italiens: *le Tasse*, *le Corrége*, et quelquefois à tort devant les prénoms: *(le) Dante*, *(le) Guide*. — On ne comptera pas comme une faute l'ignorance de cet usage.

Il règne aussi une grande incertitude dans la manière d'écrire l'article qui fait partie de certains noms français: *la Fontaine*, *la Fayette* ou *Lafayette*. Il convient d'indiquer, dans les textes dictés, si, dans les noms propres qui contiennent un article, l'article doit être séparé du nom.

ARTICLE SUPPRIMÉ. — Lorsque deux adjectifs unis par *et* se rapportent au même substantif de manière à désigner en réalité deux choses différentes, on tolérera la suppression de l'article devant le second adjectif. Ex.: *l'histoire ancienne et moderne*, comme *l'histoire ancienne et la moderne*.

ARTICLE PARTITIF. — On tolérera *du*, *de la*, *des* au lieu de *de* partitif devant un substantif précédé d'un adjectif. Ex.: *de ou du bon pain*, *de bonne viande* ou *de la bonne viande*, *de ou des bons fruits*.

ARTICLE DEVANT PLUS, MOINS, etc. — La règle qui veut qu'on emploie *le plus*, *le moins*, *le mieux* comme un neutre invariable devant un adjectif indiquant le degré le plus élevé de la qualité possédée par le substantif qualifié sans comparaison avec d'autres objets, est très subtile et de peu d'utilité. Il est superflu de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices. On tolérera *le plus*, *la plus*, *les plus*, *les moins*, *les mieux*, etc., dans des constructions telles que: *on a abattu les arbres le plus ou les plus exposés à la tempête*.

#### F. ADJECTIF.

ACCORD DE L'ADJECTIF. — Dans la locution *se faire fort de*, on tolérera l'accord de l'adjectif. Ex.: *se faire fort, forte, forts, fortes de . . .*

ADJECTIF CONSTRUIT AVEC PLUSIEURS SUBSTANTIFS. — Lorsqu'un adjectif qualificatif suit plusieurs substantifs de genres différents,

on tolérera toujours que l'adjectif soit construit au masculin pluriel, quel que soit le genre du substantif le plus voisin. Ex.: *appartements et chambres meublés*.

NU, DEMI, FEU. — On tolérera l'accord de ces adjectifs avec le substantif qu'ils précèdent. Ex.: *nu* ou *nus pieds*, *une demi* ou *demie heure* (sans trait d'union entre les mots), *feu* ou *feue la reine*.

ADJECTIFS COMPOSÉS. — On tolérera la réunion des deux mots constitutifs en un seul mot qui formera son féminin et son pluriel d'après la règle générale. Ex.: *nouveauné*, *nouveaunée*, *nouveaunés*, *nouveaunées*; — *courtvéu*, *courtvétue*, *courtvétus*, *courtvétues*, etc.

Mais les adjectifs composés qui désignent des nuances étant devenus, par suite d'une ellipse, de véritables substantifs invariables, on les traitera comme des mots invariables. Ex.: *des robes bleu clair*, *vert d'eau*, etc., de même qu'on dit *des habits marron*.

PARTICIPES PASSÉS INVARIABLES. — Actuellement les participes *approuvé*, *attendu*, *ci-inclus*, *ci-joint*, *excepté*, *non compris*, *y compris*, *ôté*, *passé*, *supposé*, *vu*, placés avant le substantif auquel ils sont joints, restent invariables. *Excepté* est même déjà classé parmi les prépositions. On tolérera l'accord facultatif pour ces participes, sans exiger l'application de règles différentes suivant que ces mots sont placés au commencement ou dans le corps de la proposition, suivant que le substantif est ou n'est pas déterminé. Ex.: *ci joint* ou *ci jointes les pièces demandées* (sans trait d'union entre *ci* et le participe); — *je vous envoie ci joint* ou *ci jointe copie de la pièce*.

On tolérera la même liberté pour l'adjectif *franc*. Ex.: *envoyer franc de port* ou *franche de port une lettre*.

AVOIR L'AIR. — On permettra d'écrire indifféremment: *elle a l'air doux* ou *douce*, *spirituel* ou *spirituelle*. On n'exigera pas la connaissance d'une différence de sens subtile suivant l'accord de l'adjectif avec le mot *air* ou avec le mot désignant la personne dont on indique l'air.

ADJECTIFS NUMÉRAUX. — *Vingt*, *cent*. La prononciation justifie dans certains cas la règle actuelle qui donne un pluriel à ces deux mots quand ils sont multipliés par un autre nombre.



On tolérera le pluriel de *vingt* et de *cent* même lorsque ces mots sont suivis d'un autre adjectif numéral. Ex.: *quatre vingt* ou *quatre vingts dix hommes*; — *quatre cent* ou *quatre cents trente hommes*.

Le trait d'union ne sera pas exigé entre le mot désignant les unités et le mot désignant les dizaines. Ex.: *dix sept*.

Dans la désignation du millésime, on tolérera *mille* au lieu de *mil*, comme dans l'expression d'un nombre. Ex.: *l'an mil huit cent quatre vingt dix* ou *l'an mille huit cents quatre vingts dix*.

#### G. ADJECTIFS DÉMONSTRATIFS, INDÉFINIS ET PRONOMS.

CE. — On tolérera la réunion des particules *ci* et *là* avec le pronom qui les précède, sans exiger qu'on distingue *qu'est ceci*, *qu'est cela* de *qu'est ce ci*, *qu'est ce là*. — On tolérera la suppression du trait d'union dans ces constructions.

MÊME. — Après un substantif ou un pronom au pluriel, on tolérera l'accord de *même* au pluriel et on n'exigera pas de trait d'union entre *même* et le pronom. Ex.: *nous mêmes*, *les dieux mêmes*.

TOUT. — Devant un nom de ville on tolérera l'accord du mot *tout* avec le nom propre sans chercher à établir une différence un peu subtile entre des constructions comme *toute Rome* et *tout Rome*.

On ne comptera pas de faute non plus à ceux qui écriront indifféremment, en faisant parler une femme, *je suis tout à vous* ou *je suis toute à vous*.

Lorsque *tout* est employé avec le sens indéfini de *chaque*, on tolérera indifféremment la construction au singulier ou au pluriel du mot *tout* et du substantif qu'il accompagne. Ex.: *des marchandises de toute sorte* ou *de toutes sortes*; — *la sottise est de tout (tous) temps et de tout (tous) pays*.

AUCUN. — Avec une négation, on tolérera l'emploi de ce mot aussi bien au pluriel qu'au singulier. Ex.: *ne faire aucun projet* ou *aucuns projets*.

CHACUN. — Lorsque ce pronom est construit après le verbe et se rapporte à un mot pluriel sujet ou complément, on tolérera indifféremment, après *chacun*, le possessif *son*, *sa*, *ses* ou le possessif *leur*, *leurs*. Ex.: *ils sont sortis chacun de son côté*

ou de leur côté; — remettre des livres chacun à sa place ou à leur place.

#### H. VERBE.

VERBES COMPOSÉS. — On tolérera la suppression de l'apostrophe et du trait d'union dans les verbes composés. Ex. : *entrouvrir, entrecroiser*.

TRAIT D'UNION. — On tolérera l'absence de trait d'union entre le verbe et le pronom sujet placé après le verbe. Ex. : *est-il?*

DIFFÉRENCE DU SUJET APPARENT ET DU SUJET RÉEL. — Ex. : *sa maladie sont des vapeurs*. Il n'y a pas lieu d'enseigner de règles pour des constructions semblables, dont l'emploi ne peut être étudié utilement que dans la lecture et l'explication des textes. C'est une question de style et non de grammaire qui ne saurait figurer ni dans les exercices élémentaires ni dans les examens.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE PLUSIEURS SUJETS NON UNIS PAR LA CONJONCTION *et*. — Si les sujets ne sont pas résumés par un mot indéfini tel que *tout, rien, chacun*, on tolérera toujours la construction du verbe au pluriel. Ex. : *sa bonté, sa douceur le font admirer*.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE PLUSIEURS SUJETS AU SINGULIER UNIS PAR *ni, comme, ainsi que* ET AUTRES LOCUTIONS ÉQUIVALENTES. — On tolérera toujours le verbe au pluriel. Ex. : *ni la douceur ni la force n'y peuvent rien* ou *n'y peut rien*; — *la santé comme la fortune demandent à être ménagées* ou *demande à être ménagée*; — *le général avec quelques officiers sont sortis* ou *est sorti du camp*; — *le chat ainsi que le tigre sont des carnivores* ou *est un carnivore*.

ACCORD DU VERBE QUAND LE SUJET EST UN MOT COLLECTIF. — Toutes les fois que le collectif est accompagné d'un complément au pluriel, on tolérera l'accord du verbe avec le complément. Ex. : *un peu de connaissances suffit* ou *suffisent*.

ACCORD DU VERBE QUAND LE SUJET EST *plus d'un*. — L'usage actuel étant de construire le verbe au singulier avec le sujet *plus d'un*, on tolérera la construction du verbe au singulier même lorsque *plus d'un* est suivi d'un complément au pluriel. Ex. : *plus d'un de ces hommes était* ou *étaient à plaindre*.

ACCORD DU VERBE PRÉCÉDÉ DE *un de ceux (une de celles) qui*. — Dans quels cas le verbe de la proposition relative doit-il



être construit au pluriel, et dans quels cas au singulier? C'est une délicatesse de langage qu'on n'essayera pas d'introduire dans les exercices élémentaires ni dans les examens.

C'EST, CE SONT. — Comme il règne une grande diversité d'usage relativement à l'emploi régulier de *c'est* et de *ce sont*, et que les meilleurs auteurs ont employé *c'est* pour annoncer un substantif au pluriel ou un pronom de la troisième personne au pluriel, on tolérera dans tous les cas l'emploi de *c'est* au lieu de *ce sont*. Ex. : *c'est* ou *ce sont des montagnes et des précipices*.

CONCORDANCE OU CORRESPONDANCE DES TEMPS. — On tolérera le présent du subjonctif au lieu de l'imparfait dans les propositions subordonnées dépendant de propositions dont le verbe est au conditionnel présent. Ex. : *il faudrait qu'il vienne* ou *qu'il vînt*.

#### I. PARTICIPE.

PARTICIPE PRÉSENT ET ADJECTIF VERBAL. — Il convient de s'en tenir à la règle générale d'après laquelle on distingue le participe de l'adjectif en ce que le premier indique l'action et le second l'état. Il suffit que les élèves et les candidats fassent preuve de bon sens dans les cas douteux. On devra éviter avec soin les subtilités dans les exercices. Ex. : *des sauvages vivent errant* ou *errants dans les bois*.

PARTICIPE PASSÉ. — Il n'y a rien à changer à la règle d'après laquelle le participe passé construit comme épithète doit s'accorder avec le mot qualifié, et construit comme attribut avec le verbe *être* ou un verbe intransitif doit s'accorder avec le sujet. Ex. : *des fruits gâtés*; — *ils sont tombés*; — *elles sont tombées*.

Pour le participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir*, lorsque le participe passé est suivi soit d'un infinitif, soit d'un participe présent ou passé, on tolérera qu'il reste invariable, quels que soient le genre et le nombre des compléments qui précèdent. Ex. : *les fruits que je me suis laissé* ou *laissés prendre*; — *les sauvages que l'on a trouvé* ou *trouvés errant dans les bois*. Dans le cas où le participe passé est précédé d'une expression collective, on pourra à volonté le faire accorder avec le collectif ou avec son complément. Ex. : *la foule d'hommes que j'ai vue* ou *vus*.

## K. ADVERBE.

*Ne* DANS LES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES. — L'emploi de cette négation dans un très grand nombre de propositions subordonnées donne lieu à des règles compliquées, difficiles, abusives, souvent en contradiction avec l'usage des écrivains les plus classiques.

Sans faire de règles différentes suivant que les propositions dont elles dépendent sont affirmatives ou négatives ou interrogatives, on tolérera la suppression de la négation *ne* dans les propositions subordonnées dépendant de verbes ou de locutions signifiaut :

*Empêcher, défendre, éviter que*, etc. Ex. : *défendre qu'on vienne* ou *qu'on ne vienne*;

*Craindre, désespérer, avoir peur, de peur que*, etc. Ex. : *de peur qu'il aille* ou *qu'il n'aille*;

*Douter, contester, nier que*, etc. Ex. : *je ne doute pas que la chose soit vraie* ou *ne soit vraie*;

*Il tient à peu, il ne tient pas à, il s'en faut que*, etc. Ex. : *il ne tient pas à moi que cela se fasse* ou *ne se fasse*.

On tolérera de même la suppression de cette négation après les comparatifs et les mots indiquant une comparaison : *autre, autrement que*, etc. Ex. : *l'année a été meilleure qu'on l'espérait* ou *qu'on ne l'espérait*; — *les résultats sont autres qu'on le croyait* ou *qu'on ne le croyait*;

De même après les locutions *à moins que, avant que*. Ex. : *à moins qu'on accorde le pardon* ou *qu'on n'accorde le pardon*.

## OBSERVATION.

Il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale.

Vu pour être annexé à l'arrêté du 26 février 1901.

*Le ministre de l'instruction publique  
et des beaux-arts,*

GEORGES LEYGUES.



## VIII. ANMERKUNGEN ZU DEN FEBRUARBESTIMMUNGEN.

---

Die in dem vorstehenden erlass gestatteten «tolérances» sind vielfach nicht willkürliche vereinfachungen, sondern durch manche derselben wird der französischen sprache ein teil der bewegungsfreiheit wieder gegeben, die ihr von den grammatikern des XVII. und XVIII. jahrhunderts — den aus Molières *Ecole des femmes* wohlbekannten Vaugelas an der spitze — geraubt wurde. Über die sprache des XVII. jh. unterrichtet man sich am besten in Haase, *Französische syntax des XVII. jahrhunderts*, Oppeln u. Leipzig 1888; auch einige aufsätze in Behrens' *Zeitschrift für französische sprache und litteratur* und die dissertationen von Leest (Königsberg), Dammholz (Halle), Hellgren (Jena) gehören hierher.

Zu A. Selbstverständlich aber *muss* es heissen: *une forêt de hêtres* und *un meuble de hêtre*; also sinngemässe anwendung der regel.

Zu B. Sämtliche hier aufgeführten substantive, ausgenommen *gens* und *enfant*, sind aus der grammatik in die lektüre zu verweisen; dort lernt dann der schüler *aigle* nur als *masc.*, ausser wo die formen *les aigles romaines* (oder *impériales* unter Napoléon I) eine bemerkung nötig machen. Ebenso ist *amour* nur als *masc.* zu lernen, ausser wenn beim sprechen oder in der lektüre eine alte volkstümliche wendung wie *on revient toujours à ses premières amours* zu der bemerkung herausfordert, *amour* (im latein. *masc.*) habe schon früh in Frankreich als *fém.* gegolten (gleich vielen anderen wörtern, deren latein. nominativ auf *-or* endigt), sei dann aber, mit anderen wörtern, besonders unter dem einfluss der grammatiker des XVII. jh., wieder *masc.* geworden. — *Orgue*, *automne*, *hymne* lässt man, wenn sie in

der lektüre vorkommen, nur als *masc.*, *Pâques* nur als *fém.* lernen. — *Orge* darf uns nur als *fém.* gelten; sein ursprüngliches geschlecht im franz. war *masc.* (vom lat. *hordeum*); es wurde aber früh (wie *automne* und *hymne*) als *fém.* gebraucht, da formen wie *cet automne*, *bel orge*, *petit orge* im verein mit der beim *fém.* so häufigen endung auf -e den glauben erweckten, es liege ein *fém.* vor. Im XVI. jh. und später wurden dann *automne* und *hymne* u. a. durch den einfluss der grammatiker wieder *masc.*, *orge* blieb, bis auf wenige jetzt fast unbekannte ausnahmen, wie *orge perlé* (perlgerste), *fém.*; daher heute noch das schwanken zwischen *masc.* und *fém.* — *Délice* (lat. *delicium*) war stets *masc.*, ist aber selten; *délices* (*deliciæ*) war stets *fém.* und kommt fast nur im *plur.* vor, ist also nicht etwa *plur.* von *délice*.

*Gens* war ursprünglich *fém.*; als synonym von *hommes* wurde es später als *masc.* gebraucht. Die möglichkeit, jetzt das wort stets als *fém.* zu gebrauchen, macht einer schlimmen verwirrung ein ende. Bisher sollte es heissen: *tous les gens*; *toutes les bonnes gens*; *tous les braves gens*; *instruits par l'expérience*, *toutes les vieilles gens sont soupçonneux*! Natürlich suchte man solche bildungen, bei denen der widerspruch zwischen *masc.* und *fém.* unangenehm auffiel, zu vermeiden, und sagte z. b. statt: *les bonnes gens sont heureux* gern: *les gens vraiment bons sont heureux*. Wir werden bei vielen franzosen wohl auf widerspruch stossen, wenn wir jetzt *gens* stets als *fém.* behandeln, aber was der Académie française und der Université recht ist, kann uns wohl auch recht sein. In oberklassen kann man ja auch die inzwischen in der lektüre gefundenen älteren formen einmal üben lassen. Übrigens hat schon vor mehr als zweihundert jahren der grammatiker Bouhours verlangt, *gens* solle stets *fém.* sein. Da *gens* mit seinem doppelten geschlecht sich sehr häufig findet, muss es wohl in der grammatik erwähnt werden; in unterklassen übe man es aber *nur* als *fém.*

*Enfant* hat doppeltes geschlecht, je nachdem es einen knaben oder ein mädchen bezeichnet; doch wird nicht selten auch *un enfant* von einem mädchen gesagt; z. b.: *Pauvre petite! pensa Marcelle, c'est un enfant; elle n'a aucune malice.* Tchelovek, par Mme Bentzon. R. d. D. M. 1900.



Zu C. Den eigennamen wie den fremdwörtern wird man gleich anderen substantiven im plur. stets -s geben.

Zu D. Über die pluralbildung der zusammengesetzten substantive konnte noch keine einigung erzielt werden; man vergleiche die julibestimmungen und die kritik der akademie. Also bleibt es hier bei den alten inkonsequenten regeln. Den bindestrich wird man aber hier wie beim verb aufgeben.

Zu E. Wenn auch wendungen wie *l'histoire ancienne et moderne* logisch anfechtbar sind, so finden sie sich doch selbst bei guten schriftstellern so häufig, dass sie längst bürgerrecht erlangt haben. Will man allen irrtum vermeiden, so kann man ja sagen, wie dies häufig geschieht: *l'histoire ancienne et l'histoire moderne*; selten ist *l'histoire ancienne et la moderne*.

*Du bon pain, de la bonne bière* findet man jetzt auch in der litterärsprache häufig, in der umgangssprache zieht man diese form meist der steiferen *de bon pain* vor; besonders ist dies der fall im masc. Im plur. findet sich seltener *des bons amis*, doch meist *des jeunes gens*; der landläufigen erklärung nach gebraucht man letztere form, weil hier adjektiv und substantiv einen begriff bilden; indessen sind formen wie *des jeunes gens* nur reste der sprache des XVII. jh., wo man nur diese formen gebrauchte; Mme de Sévigné schrieb nur *des grosses larmes, des petites branches*. Die grammatiker des XVIII. jh. konnten also diese tendenz nicht unterdrücken, und so dürfen wir wohl auch lehren: *des bons amis*, neben der heute allerdings noch viel gebräuchlicheren form: *de bons amis*. Dem was Rodhe hierüber sagt: «*Cette société cultivée (de la nation française) n'admettra jamais qu'à son corps défendant l'introduction de tournures comme DES BELLES ESPÉRANCES, DES GLORIEUX FAITS D'ARMES*» steht das urteil Clédats entgegen: «*Du moment où on ne dit plus J'AIME BONNE BIÈRE mais J'AIME LA BONNE BIÈRE, il serait naturel de dire JE BOIS DE LA BONNE BIÈRE et non JE BOIS DE BONNE BIÈRE. Le langage populaire le sent bien, et il triomphera sans aucun doute d'un archaïsme artificiellement maintenu. . . . D'ailleurs la logique veut qu'on arrive à dire aussi DU BON VIN, DES GRANDS ENFANTS, J'EN AI DES GRANDS.*»

Vor *plus, moins, etc.* wird man am besten, wie auch meist in der umgangssprache, die beiden artikel übereinstimmen lassen; also stets: *les arbres les plus exposés à la tempête*.

Zu F. Behandelt man die hier genannten partizipien *approuvé, attendu, etc. stets als veränderlich*, so stellt man damit den sprachstand von etwa 1700 wieder her, und bleibt bei der regel, die ja auch heut noch gilt. dass das ohne hilfsverb gebrauchte *part. passé* wie ein adjektiv verändert wird. Erst nach 1700 finden sich obige partizipien *vor* dem substantiv *unverändert*. Diese erscheinung erklärt das *Diction. général* folgendermassen: «*Dans l'ancienne langue, le participe construit avec ÊTRE préposé au substantif pouvait ne point recevoir l'accord: EST AVENU UNE AVENTURE, irrégularité qui s'explique par le fait que le substantif n'apparaît pas encore dans sa forme, et, par suite, dans son genre, à celui qui parle. C'est là l'origine de l'invariabilité des participes cités tout à l'heure: APPROUVÉ, ATTENDU, etc.*» Indessen ist nicht zu übersehen, dass in der sprache die tendenz herrscht, die veränderlichkeit aller redeteile mehr und mehr einzuschränken, und dass man dadurch, dass man diesen partizipien wieder ihre volle biegungsfähigkeit gibt, eigentlich einen schritt rückwärts thut. Die beste lösung für uns wäre vielleicht die, diese partizipien — ohne rücksicht auf die stellung des artikels — *vor* dem substantiv stets als *unveränderlich*, *nach* dem substantiv als *veränderlich* zu gebrauchen. Damit verschwindet nun zwar die ausnahmestellung derselben nicht ganz, aber es werden keine unterscheidungen mehr gemacht wie: *ci-joint copie* und *ci-jointe la copie*. Noch besser wäre es freilich, wenn der vorschlag der akademie (s.s. 38), diese partizipien *nie* zu verändern, beibehalten worden wäre. — *Vingt, cent* (nicht aber *mille*) wird man im plur. immer -s geben.

Zu G. *Aucun* wird man, wie in der umgangssprache, auch in der schule nur im *sing.* gebrauchen.

Zu H. *C'est des montagnes*: so werden wir wohl lehren müssen, getreu dem grundsatz, die ausnahmen möglichst zu beseitigen. Auch hiermit wird man bei gebildeten franzosen oft auf widerspruch stossen; doch wird *c'est eux* immer häufiger. In oberklassen wird man in der lektüre hier auf den unterschied zwischen der litterär- und der umgangssprache hinweisen; letztere gebraucht *c'est* mit 3. pers. plur. sehr häufig, während es in ersterer nicht so oft vorkommt. Wie beide formen ununterschiedlich neben einander stehen können, zeigt folgendes beispiel:



«*Les Excellences (i.e. les ministres) passent, mais les bureaux restent; et c'EST EUX qui ont fait l'Exposition. Maudissons la routine des bureaux, comme il convient, mais à la condition de reconnaître que, de temps en temps, CE SONT EUX, tout de même, qui nous sauvent.*» (*L'Illustration*, 21. 1. 1900.)

Zu I. In fällen wie *les fruits que je me suis laissé(s) prendre* wird man natürlich nur die einfachste (unveränderliche) form lehren und schreiben lassen.

Zu K. Auch hier wird man nur die einfachste form lehren; d. h. nur: *je crains (j'empêche, etc.) qu'il vienne*. Über die im text erwähnten fälle sagt Clédat, *Grammaire raisonnée* § 443, kategorisch: «*La négation explétive NE n'est jamais indispensable*» und gibt dann beispiele für die auslassung derselben bei den besten schriftstellern von La Bruyère bis zu Daudet und Bourget. Nach verben wie *empêcher*, *défendre* findet sich in der älteren sprache häufig *ne*; nach dem nicht verneinten *craindre* wird *ne* erst im XVIII. jh. zur regel, wird aber jetzt immer häufiger ausgelassen. «*En somme, il y a une tendance, dans la langue actuelle, à supprimer ce NE explétif*», *Dict. général* § 714.

---

## Zur gefl. Beachtung!

Die in diesem Hefte abgedruckten **amtlichen französischen Bestimmungen** erscheinen gleichzeitig als Sonderabdruck unter dem Titel:



### Die amtlichen französischen Bestimmungen

vom 26. Februar 1901

über die

## Vereinfachung der Syntax und Orthographie.

---

 Preis: M. —.20. 

---

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Marburg i. H. N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.



**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg.**

---

In dritter Auflage erschien:

**Französische  
Aussprache und Sprachfertigkeit.**

**Phonetik**  
sowie mündliche und schriftliche Übungen  
im Klassenunterrichte.

Auf Grund von Unterrichtsversuchen

dargestellt von

**Dr. Karl Quichl,**

Direktor der Oberrealschule in Kassel

gr. 8. VIII, 188 S. M. 3.20, gebunden M. 3.80.

— — Mein Gesamturteil über das Buch aber kann auf Grund eingehender, streng sachlicher Prüfung nur das folgende sein: es ist weitaus das beste methodische Werk auf dem Gebiete des neuesten neusprachlichen Unterrichts, ein geradezu unvergleichliches Buch, eine Meisterleistung.

Franz Beyer (München).

---

In unserem Verlage erschien ferner:

**Französisches Lesebuch**  
für die  
**mittleren Klassen höherer Schulen.**

Ausgewählte Musterstücke  
aus der neueren französischen Litteratur.

Nach den Prinzipien der Reformer

zusammengestellt von

**Dr. O. Glöde,**

Oberlehrer am Grossherzoglichen Gymnasium zu Doberan i. M.

gr. 8. XII, 233 S. M. 2.50.

*Bei beabsichtigter Neueinführung eines französischen Lesebuches bitten wir ein Probeexemplar dieses ausgezeichneten Buches verlangen zu wollen.*

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg.

In unserem Verlage erschienen von

## Wilhelm Viëtor:

### Einführung in das Studium der englischen Philo-

logie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis.  
Zweite umgearbeitete Aufl. Mit einem Anhang: Das Eng-  
lische als Fach des Frauenstudiums. gr. 8. X, 102 S.  
M. 2.20. In Leinen gebunden M. 2.70

### Die northumbrischen Runensteine. Beiträge zur Text- kritik. Grammatik und Glossar. Mit einer Uebersichtskarte und 7 Tafeln in Lichtdruck. 4. VIII, 50 S. Cart. M. 8.—

### Das angelsächsische Runenkästchen (The Franks Cas- ket). 5 Tafeln in Lichtdruck mit deutschem und englischen Text. M. 6.—

Heft 1, die Tafeln enthaltend, liegt bereits vor.

Heft 2, der Text, erscheint im Mai.

### Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?

Ein Vortrag. Dritte Auflage. 8. 32 S. M. —.60

### Die Aussprache des Englischen nach den deutsch- englischen Grammatiken vor 1750. gr. 8. IV, 16 S.

M. —.50

### Le Bone Florence of Rome. Erste Abteilung: Abdruck der Handschrift. gr. 8. IV, 74 S. M. 2.40

— — Zweite Abteilung: Untersuchung des Denkmals. Von  
Albert Knobbe. gr. 8. 59 S. M. 2.—

### Shakespeare Reprints. I. King Lear. Parallel texts of the first quarto and the first folio. Edited for the use of university classes. Revised Edition. gr. 8. 178 S. M. 2.50

— II. Hamlet. Parallel texts of the first and second quartos  
and the first folio. gr. 8. 319 S. M. 4.—

### Lauttafeln, System Viëtor. Für den deutschen, englischen und französischen Unterricht. Grösse jeder Tafel 70:87 cm. Dreifarbiger Druck. Jeder Tafel wird ein dreisprachiger Text: *Erklärungen und Beispiele* beigegeben.

Preis jeder Tafel M. 1.50

Auf Lwd. aufgezogen und mit lackierten Stäben M. 2.50

### Wissenschaft und Praxis in der neueren Philologie.

Akademische Kaisersgeburtstagsrede. gr. 8. 20 S.

M. —.40



**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg i. H.**

---

Nachstehende neueren Erscheinungen seien besonderer Beachtung empfohlen:

**Walter, Max,** Die Reform des neu sprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Mit einem Nachwort von *Dr. Wilhelm Viëtor*. gr. 8. 24 S. M. —.50.

**Walter, M.,** Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Lehrgang während der ersten 2 1/2 Unterrichtsjahre (I<sub>1</sub> — I<sub>2</sub>), unter Beifügung zahlreicher Schülerarbeiten, dargestellt von *M. Walter*. gr. 8. IV, 189 S. M. 3.50, geb. M. 4.—

**In zweiter Auflage** erschienen:

**Kron, Dr. R.,** Die Methode Gouin oder das Serien-System in Theorie und Praxis, auf Grund eines Lehrbildungskursus, eigener sowie fremder Lehrversuche und Wahrnehmungen an öffentlichen Unterrichtsanstalten unter Berücksichtigung der bisher vorliegenden Gouin-Litteratur dargestellt. gr. 8. 12 Bogen. M. 2.80, geb. M. 3.50.

**Rossmann, Ph.,** Ein Studienaufenthalt in Paris. Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. Zweite umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage, herausgegeben unter Mitarbeiterschaft von *A. Brunnemann*. gr. 8. 8 Bogen. M. 2.40, geb. M. 2.80.

Als Ergänzung erscheint hierzu im Mai:

**Neumann, A.,** Ein Studienaufenthalt in den französischen Universitätsstädten Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble. Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. ca. 6 Bogen.

Vor Kurzem erschien:

**Marburger Studien zur englischen Philologie.** Heft 1.

**Jürgens, Georg,** Die „Epistolae Ho-Eliaanae“. Ein Beitrag zur englischen Litteraturgeschichte. M. 2.—.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg i. H.**

---

In unserem Verlage erschien:

**Frederi Mistral**  
**der Dichter der Provence.**

Von

**Nicolaus Welter.**

Mit Mistral's Bildnis.

Preis M. 4.—, in Leinen gebunden M. 5.—

---

**Mirèio**

**Poème provençal de Frédéric Mistral.**

Édition publiée pour les cours universitaires

par

**Eduard Koschwitz.**

Avec un glossaire

par

**Oskar Hennicke**

et le portrait du poète.

Preis M. 7.20, gebunden M. 8.—.

---

**Anleitung**  
**zum Studium der französischen Philologie**

für

Studierende, Lehrer und Lehrerinnen.

Von

**Eduard Koschwitz.**

**2. verbesserte Auflage.** Preis M. 3.—, gebunden M. 3.50.



In unserem Verlage erschien:

**Brakelmann, Jules,** *Les plus anciens chansonniers français* (Continuation des quatorze premières feuilles parues à Paris chez E. Bouillon 1891), publiés d'après tous les manuscrits. gr. 8. VI, 120 S. M. 3.90

**Hardy, Le theatre d'Alexandre Hardy.** Erster Neudruck der Dramen von Pierre Corneille's unmittelbarem Vorläufer nach den Exemplaren der Dresdener, Münchener und der Wolfenbütteler Bibliothek von E. Stengel. 5 Bände. M. 23.—

**Lescœur, Ch.,** *La condition légale des étrangers et particulièrement des Allemands en France.* (Conférences faites au Cours de vacances de Marburg, Juillet 1897.) gr. 8. X, 188 S. M. 3.90

**Stengel, E.,** *Beiträge zur Geschichte der romanischen Philologie in Deutschland.* Festschrift für den ersten Neu-philologentag Deutschlands zu Hannover. gr. 8. 48 S. M. 1.20

—, *Diez-Reliquien* aus Anlass des hundertsten Geburtstages des Altmeisters romanischer Philologie zusammengestellt und herausgegeben. gr. 8. 48 S. M. 1.20

—, *Erinnerungsworte an Dietz.* Erweiterte Fassung der Rede, welche zur Enthüllungsfeier der an Dietz' Geburtshaus angebrachten Gedenktafel in Giessen am 9. Juni 1883 gehalten wurde. Nebst mehreren Anlagen und einem Anhang: Briefe von F. Dietz an L. Diefenbach, W. Wackernagel, K. Weigand, A. v. Keller, O. Mussafia u. A. Ebert. gr. 8. 104 S. M. 1.50

—, *Die provenzalische Blumenlese der Uigiana.* Erster und getreuer Abdruck. Nach dem gegenwärtig verstümmelten Original und der vollständigen Copie der Piccardiana besorgt. Nebst Bemerkungen, Varianten, einer Concordanz sowie einer Inhaltsangabe der Pariser Hs. 15211. gr. 4. 79 S. M. 3.—

—, *Die beiden ältesten provenzalischen Grammatiken Lo donatz procensals und Las rosas de trobar* nebst einem provenzalisch-italienischen Glossar von neuem getreu nach den Hss. herausgegeben. Mit Abweichungen, Verbesserungen und Erläuterungen, sowie einem vollständigen Namen- und Wortverzeichnis. gr. 8. XXVIII, 204 S. M. 6.—

—, *Wörterbuch der ältesten französischen Sprache.* Sprachschatz zu E. Koschwitz's: *Les plus anciens monuments de la langue française* und zu den in „Ausgaben und Abhandlungen“ I veröffentlichten Texten. Beigefügt sind Übersichten der Assonanz- und Reimwörter wie der Wortklassen und Formen. gr. 8. IV, 174 S. M. 6.—

# Inhalt.

	Seite
<i>Über urprung und entwicklung der sprache.</i> Mit besonderer berücksichtigung von Jespersens <i>Progress in Language.</i> (III.) Von RUDOLF LENZ in Santiago de Chile . . . . .	577
<i>Zur aussprache des schriftdeutschen.</i> (II. Schluss.) Von J. ACKER-KNECHT in Stuttgart . . . . .	590
BERICHTE.	
<i>L'enseignement des langues vivantes en Belgique.</i> (II.) Von JULIEN MELON in La Louvière (Belgien) . . . . .	600
BESPRECHUNGEN.	
W. Knörich, <i>Litterarisch-gesellige bestrebungen, besonders der damen, und ihr vorbild, sowie die frauenemanzipation in Frankreich während der ersten hälfte des siebzehnten jahrhunderts.</i> Von FR. BOTHE in Frankfurt a. M. . . . .	610
Schmeding-Duisburg, <i>Die neuesten forschungen über das klassische altertum, insbesondere das klassische Griechenland.</i> Von FR. BOTHE in Frankfurt a. M. . . . .	610
L. G. Ricek-Gerolding, <i>Nationaler unterricht in erdkunde und geschichte.</i> Von FR. BOTHE in Frankfurt a. M. . . . .	611
<i>Französische sprechübungen an reulanstalten.</i> Nach den neuen lehrplänen zusammengestellt von dr. W. Koken. Von B. EGGERT in Frankfurt a. M. . . . .	611
<i>Alphabetische zusammenstellung der franz. verben, welche mit dem infinitiv de und à verbunden gebraucht werden.</i> Hrsggeg. von dr. C. Lorenz. Von B. EGGERT in Frankfurt a. M. . . . .	613
VERMISCHTES.	
<i>Vorsicht!</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	615
<i>Entgegnung und selbstanzeige.</i> Von K. MEIER in Dresden . . . . .	619
<i>Reformen im höheren schulwesen Frankreichs.</i> Von H. P. JENKE in Wiesbaden . . . . .	625
<i>Seltene syntaktische erscheinungen im französischen.</i> Von H. SCHMIDT in Altona-Ottensen . . . . .	628
<i>Zur reform der franz. orthographie und syntax.</i> Von HANS HEIM in Darmstadt . . . . .	630
<i>Die akademie und die reform der franz. grammatik.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	632
<i>Das participle passé vor hundert jahren.</i> Von H. KLINGHARDT in Rendsburg (Holstein) . . . . .	632
<i>Das deutsche in Frankreich.</i> Von E. WIRTZ in Elberfeld . . . . .	633
<i>Unser neusprachlicher unterricht in englischer beleuchtung.</i> Von KURT SCHLÄDERBACH in Dresden . . . . .	634
<i>Jahresversammlung der Modern Language Association.</i> Von W. V. . . . .	637
<i>Ein reichsinstitut für lehrer des englischen in London.</i> Von J. D. . . . .	638
<i>Deutscher neuphilologen-verband.</i> Von dem vorstand . . . . .	638
<i>Internationaler Briefwechsel.</i> Von D. red. . . . .	639

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten ms. — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *post-adresse* anzugeben.

Nicht nur besprechungen von lehrbüchern und schulausgaben, sondern **alle** auf den neusprachlichen schulunterricht bezüglichen mss. wolle man an

herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,  
alle sendungen aus Amerika an

herrn professor A. Rambeau, Massachusetts Institute of Technology,  
Boston, Mass.

adressiren. Alles übrige an professor W. Viëtor in Marburg in Hessen.





BIBLIOTHÈQUE DE GRENOBLE.

# UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

---

Comité de Patronage des Étudiants étrangers

---

## COURS DE FRANÇAIS

A l'usage des Étudiants étrangers.

---

Depuis plusieurs années l'Université de Grenoble a créé un Enseignement de la langue française à l'usage des Étudiants étrangers. Les cours ont lieu pendant toute l'année scolaire, du 1<sup>er</sup> novembre au 30 juin, et ils se poursuivent par des Cours de Vacances qui durent quatre mois, du 1<sup>er</sup> juillet au 31 octobre.

Cette année les Cours de l'année scolaire ont été suivis par soixante étudiants étrangers et les Cours de vacances par plus de deux cents.

Nous publions le programme des cours de la Faculté des Lettres de l'Université de Grenoble pour l'année scolaire 1900-1901. Les étudiants qui viennent à Grenoble pendant l'année scolaire ont l'avantage de jouir, non seulement des cours spéciaux faits pour eux, mais de tout l'enseignement régulier de l'Université.

---

FACULTÉ DES LETTRES

Doyen : M. de Crozals.

COURS ET CONFÉRENCES

**Philosophie.** M. DUMESNIL, professeur.

COURS. Jeudi, 4 h. 1/2.

*Le Pessimisme au XIX<sup>e</sup> siècle.*

Le professeur a étudié l'an dernier les origines du pessimisme contemporain. Il compte poursuivre l'étude du pessimisme jusque vers 1870.

CONFÉRENCES. Mercredi, 10 h. 1/2. — Samedi, 2 h.

1. Socrate et les Stoïciens,
2. Texte de Pascal expliqué : Pensées, édition Brunschvicg, ch. VII.
3. Devoirs, questions philosophiques.

**Histoire.** M. DE CROZALS, professeur et doyen.

COURS. Mercredi, 4 h. 1/2.

*La Révolution de 1848 (première partie).*

L'étude des causes de la Révolution du 24 Février et des principaux événements qui ont marqué en France et en Europe l'année 1848 formera la matière de ce cours, qui sera continué en 1901-1902.

CONFÉRENCES.

Les Conférences seront consacrées à l'étude des principales questions de l'histoire du moyen âge et de l'histoire moderne, à des explications de textes, à des expositions orales d'étudiants.

*Géographie.* — L'Afrique.

**Histoire ancienne.** M. CAUDRILLIER, chargé de Conférences.

Mardi, 9 h. — Samedi, 4 h.

Les deux conférences seront consacrées à l'histoire grecque et à l'histoire romaine ; étude des principales questions ; explication de textes ; correction de travaux ; expositions orales des candidats.

**Langue et Littérature grecques.**

M. COLARDEAU, chargé du cours.

COURS. Mardi, 8 h.

*L'Histoire en Grèce, principalement au V<sup>e</sup> siècle.*

Origines de la prose. Apparition du genre historique. Les *logographes*.



*Hérodote*. — Caractère général de son ouvrage. Sa valeur historique. Sa valeur littéraire.

*Thucydide*. — Sa conception de l'histoire : la critique historique. Ses idées morales et politiques. La composition ; les discours, récits et descriptions ; le style.

*Xénophon*. — Les mémoires d'un aventurier : l'*Anabase*. Un roman historique : la *Cyropédie*.

CONFÉRENCES. Lundi, 2 h. — Vendredi, 8 h.

1. Explication des auteurs grecs du programme de la licence qui y figurent pour la dernière fois et n'ont pas été expliqués l'année précédente : Eschyle, *les Euménides* ; Thucydide, VI, 62-105.

En dernier lieu, s'il est possible : Aristophane, *les Grenouilles* ; Démosthène, 1<sup>er</sup> discours contre *Aphobos*.

2. Deux ou trois conférences par mois sont consacrées à la correction des thèmes grecs et à des exercices pratiques.

### Langue et Littérature latines.

M. CHABERT, professeur.

COURS. Mardi, 4 h. 1/2.

*La Comédie à Rome* (suite).

L'œuvre de Plaute (*fin*). Lente évolution de la comédie d'intrigue dans le sens de la comédie de caractère. La moralité du théâtre de Plaute.

Cécilius.

Térence. Caractère spécial et nouveau de ses comédies. Son genre d'existence, son originalité. L'Andrienne, la Belle-Mère, le Bourreau de soi-même, le Phormion, les Deux Frères. Succès de Térence auprès de ses contemporains ; les amis et les détracteurs.

Les imitateurs de Térence.

La comédie *en toge* : Afranius. Sujets nationaux.

La farce campanienne, le mime : décadence de la Comédie latine.

CONFÉRENCES. Lundi, 8 h.

Préparation à la licence : correction des devoirs.

Samedi, 8 h.

Auteurs latins : Juvénal, Satire I et Tacite, Ann. XIV.

**Grammaire et Métrique.** M. DAMAS, chargé de conférences.

Mercredi, 8 h. — Samedi, 10 h.

**Littérature française. M. MORILLOT, professeur.**

COURS. Vendredi, 4 h. 1/2.

*La Bruyère (1645-1696).*

1. L'homme : l'originalité et le mystère de son existence ; son amour de l'étude, sa sauvagerie, sa fierté ; comment il se retranche dans la domesticité pour assurer son indépendance : La Bruyère chez les Condés.

2. Le penseur : sa philosophie, sa morale, sa religion, sa conception de la vie ; ses aspirations humanitaires et sociales.

3. L'observateur : peinture satirique des mœurs du temps ; la cour et la ville.

4. L'artiste : la forme du caractère et de la maxime ; préoccupations nouvelles du style.

5. L'influence exercée : en particulier sur la comédie et le roman, aussi sur la prose nouvelle ; — et en général sur le XVIII<sup>e</sup> siècle.

CONFÉRENCES. Lundi et Mercredi, 3 heures.

La conférence du lundi sera consacrée à l'explication des textes français du programme de la licence ès lettres, notamment des suivants : le *Loyal serviteur*, d'Aubigné (extraits), *Don Sanche d'Aragon*, *Psyché*, *Bérénice*, *Sermon sur l'Ambition*, *Génie du Christianisme*, *Poèmes* d'Alfred de Vigny.

La conférence du mercredi sera consacrée alternativement à la composition française (plans, corrections) et à des leçons sur les auteurs, faites soit par le professeur, soit par les étudiants.

**Histoire de la Langue française. M. MORILLOT, professeur.**

Lundi, 9 h.

Revision des éléments de phonétique romane française.

Revision des éléments de grammaire française du moyen âge.

Textes d'explication :

*La vie de saint Alexis* (édition G. Paris, chez Vieweg).

*Chrestomathie du moyen âge*, par G. Paris et E. Langlois (chez Hachette).

**Langue et Littérature allemandes. M. BESSON, professeur.**

COURS. Vendredi, 9 h. 1/2.

*L'École romantique en Allemagne.*

Divisions du sujet : Le romantisme est le produit d'une réaction contre le classicisme. — Éléments romantiques chez les classiques.



— Influence de la philosophie : Fichte, Schelling. — La société berlinoise et la littérature allemande. — L'Université d'Iéna. — Les théoriciens du romantisme : les deux Schlegel, Schleiermacher. — Poètes lyriques et romanciers : Novalis, Tieck, Hoffmann, Brentano, Arnim, La Motte-Fouqué. — Le drame romantique : Fieck, Kleist, Oehlenschläger. — Philosophes et politiques : Gœrres, Genz, Savigny. — Les germanistes : J. et G. Grimm.

Une seconde heure sera consacrée à un cours élémentaire de grammaire comparée de l'allemand et de l'anglais, alternant de semaine en semaine avec la correction des devoirs. — Après un exposé très rapide de la phonétique historique des deux langues, on s'attachera surtout à la morphologie et l'on étudiera, en comparant constamment les deux principales langues germaniques, la formation des mots, la déclinaison et la conjugaison.

CONFÉRENCES. Jeudi, 9 h. 3/4. — Jeudi, 11 h.

Une conférence sera consacrée à l'étude des auteurs des divers programmes. Parmi les textes portés au programme de la licence, on prendra *Das Käthchen von Heilbronn* de Kleist. Les programmes du certificat et de l'agrégation n'étant pas encore publiés, il est impossible d'indiquer dès à présent les autres auteurs qu'on expliquera.

L'une des deux conférences destinées aux étudiants étrangers est réservée à l'étude du vocabulaire français. Prenant pour point de départ un texte lu en conférence, le professeur étudie les mots les plus intéressants au point de vue de l'étymologie et de la sémantique. Il fait l'histoire de l'évolution des significations et s'efforce d'en déduire autant que possible des règles générales. Il s'attache tout spécialement aux gallicismes et en marque l'origine qui, comparée avec la signification actuelle, fournit souvent de curieux aperçus sur l'histoire des institutions et des mœurs.

Dans l'autre conférence, les étudiants étrangers de langue allemande sont exercés au maniement du français, par des traductions écrites et orales de l'allemand en français, et par des résumés oraux de morceaux plus ou moins longs lus en conférence.

#### **Langue et Littérature anglaises.** M. MATHIAS, chargé de conférences.

Une conférence sera consacrée à la préparation du certificat d'aptitude; explication de textes, correction de devoirs...

L'autre, à la préparation des auteurs désignés pour le concours d'agrégation.

**Langue et Littérature italiennes.** M. HAUETTE,  
chargé du cours.

COURS. Lundi, 4 h. 1/2.

*Dante.*

Place occupée par Dante dans l'histoire de la littérature italienne.

Examen des quelques données biographiques positives concernant la vie du poète ; le milieu florentin ; situation générale de l'Italie à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle.

Dante et Béatrice : la *Vita nuova* ; le *Dolce stil nuovo* ; comment naquit dans l'esprit du poète la première idée de son grand poème.

Les visions de l'autre monde avant Dante.

Plan général de la *Divine Comédie*, l'allégorie, la signification personnelle, politique, religieuse du poème.

Analyse de l'*Enfer*, étude des principaux épisodes.

CONFÉRENCES.

*Explication d'auteurs.* — (Mardi, 3 h.). — Durant les premiers mois de l'année scolaire, cette conférence sera consacrée à l'explication de textes modernes faciles, pour permettre aux débutants de se familiariser avec le vocabulaire usuel et la grammaire. Ensuite seront abordés des textes d'auteurs inscrits aux programmes de la licence, du certificat d'aptitude et de l'agrégation d'italien. — Les étudiants sont invités à prendre une part active aux explications.

*Exercices pratiques.* — (Jeudi, 3 h. 1/4). — Ces exercices pratiques consistent en leçons faites par les auditeurs (thèmes, versions, dissertations) ; les leçons et les dissertations servent de prétexte à l'étude des principales questions se rapportant aux auteurs inscrits aux différents programmes. — En règle générale, cette conférence est faite en langue italienne.

**Langue espagnole.** M. HAUETTE.

Jeudi, 2 h.

La première partie de l'année sera consacrée à l'étude de certaines questions de syntaxe espagnole, comparée avec la syntaxe du français et de l'italien. Puis on abordera la lecture et le commentaire d'un texte espagnol.

**Science de l'éducation.** M. DUMESNIL.

Samedi, 5 h. 1/4.

Questions de pédagogie théorique et de méthode.

Explication d'un auteur pédagogique : Fénelon, de *l'Éducation des Filles*, etc.



## COURS SPÉCIAUX DE FRANÇAIS FAITS POUR LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS.

- Lundi, 2 h. M. Chabert. Syntaxe française. Exercices pratiques.  
— 9 h. M. Colardeau. Phonétique du français moderne <sup>1</sup>.  
Mardi, 10 h. M. Hauvette. Traduction d'un texte italien.  
• — 11 h. M. Hauvette. Cours pratique de langue française.  
Vendredi, 11 h. M. Besson. Étude du vocabulaire français.  
Samedi, 8 h. M. Morillot. Lecture expliquée.  
— 9 h. M. Besson. Traduction d'un texte allemand.
- 

## IMMATRICULATION.

Tous les étrangers, hommes ou femmes, sont admis à se faire immatriculer, sans avoir besoin de justifier d'aucun grade universitaire. Il leur suffit de fournir une pièce d'identité, telle que : acte de naissance, diplômes académiques, certificat d'immatriculation d'une Université étrangère, passeport, etc.

Les frais d'immatriculation sont de 30 francs. L'immatriculation donne le droit de suivre pendant toute l'année scolaire, du 1<sup>er</sup> novembre au 31 juillet, l'enseignement complet de l'Université, cours, conférences, enseignement spécial, non seulement à la Faculté des lettres, mais aussi à la Faculté de droit et à la Faculté des sciences.

Les Étudiants étrangers jouissent des mêmes avantages que les Étudiants français. Ils ont l'usage de la bibliothèque et peuvent travailler dans les salles de lecture ou emporter les livres chez eux.

---

## DIPLOMES QUE PEUVENT OBTENIR LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS.

### I. — Certificat d'études françaises.

I. — Pour se présenter à ce grade, il faut avoir fait acte régulier de scolarité près la Faculté des lettres, en acquittant les droits d'immatriculation.

II. — Les épreuves sont les unes *écrites*, les autres *orales*.

---

<sup>1</sup> Une leçon de M. Colardeau sur *les Nasales* a été imprimée par les soins du Comité de patronage des Étudiants étrangers. Elle sera adressée, franco, au prix de 0 fr. 75, à toute personne qui en fera la demande.

*Épreuves écrites* : 1° Traduction en français d'un texte anglais, allemand, italien ou espagnol ;

2° Exercice de composition en français.

*Épreuves orales* : 1° Lecture d'un texte français au point de vue de la diction et de la prononciation ;

2° Explication grammaticale et littéraire d'un texte français ;

3° Exercice de conversation.

III. — La durée de chaque composition écrite est de trois heures : la durée de chaque interrogation est d'un quart d'heure en moyenne. Les épreuves orales sont publiques.

IV. — Les compositions écrites doivent être faites sans le secours d'aucun livre ni d'aucun manuscrit.

V. — Les notes sont données de 0 à 20. Pour être admis à passer les épreuves orales, il faut avoir obtenu à l'écrit un total minimum de 20 points. Pour être admis définitivement, il faut avoir obtenu un minimum de 50 points. Pour être admis avec la mention : *Très satisfaisante*, il faut avoir obtenu un total minimum de 70 points.

VI. — Le jury est composé de trois membres au moins.

VII. — Le certificat est signé par les membres du jury et par le doyen de la Faculté. Il est délivré sous le sceau et au nom de l'Université de Grenoble, par le Recteur, Président du Conseil de l'Université. La formule du certificat portera l'énoncé de la nature des épreuves subies. Le doyen pourra délivrer, à la demande du candidat, un bulletin donnant le relevé détaillé de ses notes et la mention obtenue.

VIII. — Il y a quatre sessions d'examens par an : en janvier, en mars, dans la première quinzaine de juillet et de novembre.

IX. — Les candidats doivent *acquitter*, en s'inscrivant, un droit d'examen de 20 francs.

## II. — Licence ès lettres.

Pour être admis à se présenter à ce grade, les étrangers devront avoir obtenu du Ministre de l'Instruction publique une équivalence de grades qui leur tienne lieu du grade de bachelier ès lettres.

La Faculté des lettres de Grenoble confère les ordres de licence suivants : *Lettres, Philosophie, Histoire, Langue allemande, Langue italienne*.

L'Annuaire de l'Université de Grenoble, qui contient tous les renseignements relatifs à ces divers ordres de licence, sera envoyé gratuitement à toutes les personnes qui en feront la demande.



### III. — Doctorat de l'Université de Grenoble, près la Faculté des lettres.

1. — Les aspirants doivent demander leur inscription au Secrétariat de la Faculté dont ils veulent suivre les études, et produire, avec leur acte de naissance, le diplôme de licencié ès lettres, ou bien, à défaut, des attestations d'études ou titres scientifiques dont la Faculté appréciera la valeur.

2. — La durée de la scolarité est fixée à quatre semestres, dont la moitié au moins devra avoir été accomplie à l'Université de Grenoble. Chaque semestre est indivisible. La durée de cette scolarité ne peut être abrégée que par décision spéciale de la Faculté.

3. — Les épreuves pour l'obtention du diplôme sont publiques. Le jury se compose de trois membres au moins et peut comprendre un spécialiste étranger à la Faculté et désigné par elle.

Le diplôme est signé par les membres du jury et par le doyen de la Faculté devant laquelle auront eu lieu les épreuves. Il porte la mention des matières de l'examen. Il est délivré sous le sceau et au nom de l'Université de Grenoble, par le président du Conseil de l'Université.

4. — Les épreuves comprennent :

1° La soutenance, en français, d'une thèse écrite en français ou en latin sur un sujet agréé par le doyen de la Faculté;

2° Des interrogations sur des propositions choisies par le candidat et agréées par la Faculté.

La thèse devra être imprimée pour la soutenance.

Droit d'examen, 100 francs.

#### Certificat d'immatriculation.

Les Étudiants étrangers qui n'auraient pas l'ambition de se présenter aux épreuves du *Certificat d'Études françaises*, de la *Licence* ou du *Doctorat* emporteront néanmoins un témoignage de leur séjour près de la Faculté.

Le Conseil de l'Université a créé un *Certificat d'immatriculation* destiné à consacrer la présence et les études des Étudiants étrangers près de l'une des Facultés de l'Université de Grenoble. Ce certificat porte l'indication précise du semestre ou des semestres passés à l'Université et des cours suivis ; il est signé par le doyen de la Faculté et le recteur, président du Conseil de l'Université ; il porte le sceau de l'Université.

Ce certificat est délivré *gratuitement* à tout étudiant qui en fait la demande.

---

## FACULTÉ DE DROIT — FACULTÉ DES SCIENCES

Nous appelons l'attention des étrangers sur tous les avantages qu'ils peuvent trouver à l'Université de Grenoble, non seulement en étudiant la Langue et la Littérature françaises, mais en suivant les cours de la Faculté de Droit et de la Faculté des Sciences.

### FACULTÉ DE DROIT

Doyen : M. Tartari.

L'enseignement des Facultés de Droit comprend, en France, non seulement l'étude des questions juridiques, mais aussi celle des sciences politiques et économiques. Parmi les cours qui y sont professés, certains s'adressent plus particulièrement aux Étudiants étrangers, parce que les questions qui y sont étudiées font partie de la science internationale ; par exemple, les cours d'Économie politique et de Droit international public.

Les cours de la Faculté de Droit de Grenoble sont suivis chaque année par de nombreux Étudiants étrangers. La création d'un Enseignement de la Langue française encouragera de plus en plus les étrangers à fréquenter notre Faculté de Droit, où toutes les ressources leur sont fournies pour qu'ils puissent le plus rapidement possible se perfectionner dans la Langue française et suivre, sans perdre de temps, les cours de la Faculté de Droit. Les Étudiants en droit, allemands, italiens ou anglais, qui viennent à Grenoble pour étudier la Langue française, peuvent, par la même occasion, pour-suivre et compléter leurs études juridiques.

Le nombre de ces Étudiants s'accroîtrait rapidement s'ils pouvaient obtenir de l'Université à laquelle ils appartiennent que le semestre passé à l'étranger comptât dans leur scolarité. Grenoble présente de tels avantages, soit au point de vue de l'enseignement du français, soit au point de vue de l'enseignement du droit, et spécialement de l'enseignement du droit romain qui compose le programme des études de première année dans la plupart des Universités, que plusieurs Universités étrangères ont déclaré qu'elles accorderaient volontiers le bénéfice de la scolarité, au moins pour le premier semestre, et à titre individuel, aux Étudiants en droit qui se feraient inscrire à l'Université de Grenoble, et qui solliciteraient cette faveur du Recteur de leur Université. Nous espérons obtenir bientôt que cette autorisation soit accordée d'une façon générale.



Les Étudiants orientaux qui se rendront à Grenoble pour suivre les cours de l'Université, bénéficieront, soit à l'aller, soit au retour, d'une réduction de 30 % sur les paquebots des Messageries maritimes. Cette réduction leur sera faite par voie de remboursement, sur présentation à la Compagnie des Messageries d'un certificat délivré par le Comité de patronage des Étudiants étrangers.

## FACULTÉ DES SCIENCES

Doyen : M. Raoult.

L'Université de Grenoble a organisé, à la Faculté des Sciences, un Institut *électrotechnique*, où l'on trouvera un enseignement complet, théorique et pratique, de l'Électricité industrielle<sup>1</sup>.

Placée au centre d'une des régions les plus industrielles de la France, la région des Alpes du Dauphiné et de la Savoie, où, par suite de l'abondance des puissances motrices hydrauliques, des installations électriques de tous genres se sont multipliées et continuent à se développer plus que partout ailleurs, la ville de Grenoble est, en matière d'Électricité industrielle, un centre d'études de premier ordre. Éclairage électrique privé ; éclairage public de villages, bourgs et de grandes villes ; transport électrique d'énergie à petites, moyennes et grandes distances ; distribution simultanée de lumière et d'énergie mécanique ; traction électrique ; électrometallurgie ; fabrication du carbure de calcium ; fabrication électrolytique de la soude, des chlorures décolorants, du chlorate de potasse, etc.,... il n'existe pas une forme de production et d'utilisation industrielles de l'énergie électrique qui ne s'offre, à Grenoble ou dans la région, en exemples divers, nombreux et importants.

La situation de notre ville, également rapprochée des massifs centraux des Alpes et des chaînes calcaires de la Chartreuse et du Vercors, à proximité du curieux bassin anthracifère de La Mure, en fait un centre exceptionnellement favorable pour les *études géologiques*. Les Étudiants pourront, à peu de frais et sans efforts, contempler des exemples très nets des phénomènes géologiques les plus grandioses et rencontreront sur un espace relativement restreint les for-

<sup>1</sup> Une brochure faisant connaître d'une manière détaillée l'organisation de l'enseignement, les programmes des cours et travaux pratiques, les règlements relatifs à la scolarité et aux examens, etc., est adressée *gratuite* à toute personne qui en fait la demande soit à M. le Secrétaire de la Faculté des Sciences, soit à M. le Professeur Pronchon.

mations les plus variées. Ils trouveront dans les laboratoires de la Faculté des Sciences toutes les ressources nécessaires à ces études.

Le Dauphiné offre aux études des *botanistes* une remarquable flore alpine, en même temps que la flore des plaines et des collines. Aux environs même de la ville de Grenoble, on rencontre des représentants de la flore méditerranéenne. — La Faculté des Sciences possède deux jardins botaniques alpins situés, l'un près de Grenoble, sur la montagne de Chamrousse, à 1875 mètres, l'autre au col du Lautaret, à 2075 mètres d'altitude.

Enfin nous n'avons pas besoin de dire quelle est à Grenoble l'importance des études de *chimie*, dont le professeur, M. Raoult, par ses belles découvertes sur la Cryoscopie, s'est acquis une réputation universelle.



### Cours de Vacances.

Des Cours de Vacances ont lieu du 1<sup>er</sup> juillet au 31 octobre, soit pendant quatre mois. Grenoble est la seule ville du monde où les Cours de Vacances aient une telle importance.

Les Cours, qui durent trois ou quatre heures par jour, et qui se composent d'un enseignement théorique et d'exercices pratiques, sont faits par les professeurs de l'Université et par les professeurs du Lycée.

Le prix est de 30 francs pour la première inscription, valable pour six semaines ; de 10 francs pour chaque quinzaine supplémentaire, ou de 50 francs pour toute la durée des cours. Aucune rétribution supplémentaire n'est exigée pour les corrections de devoirs et les exercices pratiques.

Le programme des Cours de vacances est imprimé chaque année, dans le courant du mois de mai ; il est envoyé à toutes les Universités, aux principaux Collèges et à toute personne qui en fait la demande.



### Renseignements divers.

La ville de Grenoble, qui compte 64,000 habitants, est située dans la plus belle région de la France, au centre des Alpes. Le voisinage de ses admirables montagnes, qui attire tous les ans un très grand nombre d'étrangers, a développé chez elle, plus que partout ailleurs, le goût des excursions et en a fait la capitale de l'Alpinisme. D'im-



portantes Sociétés alpines, notamment la Section de l'Isère du Club Alpin Français, la Société des Touristes du Dauphiné et le Syndicat d'Initiative, qui organisent chaque année des courses collectives, sont un centre précieux de relations et entretiennent dans notre ville le goût des exercices physiques, qui, non seulement fortifient la santé, mais sont un puissant élément moral dans l'éducation de la jeunesse.

Nous ne pouvons songer à décrire la beauté de cette région du Dauphiné qui, des plaines du Rhône, s'élève, d'échelons en échelons, jusqu'aux sommets les plus grandioses des Alpes, offrant, dans sa partie inférieure, les horizons immenses et les magnifiques couchers de soleil; plus haut, les chaînes subalpines, avec le pittoresque mélange de la blancheur des roches et de la sombre verdure des forêts, et, dans les grandes Alpes, le roc nu, la montagne dans toute sa sauvage désolation et sa sublime grandeur.

La Chartreuse, avec ses montagnes abruptes, ses torrents limpides, l'épaisse frondaison de ses forêts, avec ce Monastère qu'elle cache dans ses flancs, est un des lieux les plus célèbres du monde.

Sur l'autre versant de l'Isère, bordant la plaine du Grésivaudan, ce jardin de la France, se dresse à 3000 mètres la formidable muraille de Belledonne, dont on peut atteindre le sommet, de Grenoble, en une demi-journée.

Remontant les affluents de l'Isère, s'engageant dans les vallées de l'Arc, de la Romanche et du Drac, le touriste pénètre en quelques heures au cœur des grandes Alpes, admirant les glaciers de la Vanoise, des Grandes-Rousses, de l'Oisans et les cimes des Aiguilles d'Arves, des Écrins, de la Meije, dont la conquête est le titre de gloire des plus grands alpinistes.

Les touristes moins habitués à la marche pourront parcourir, en voiture ou en chemin de fer, ces régions montagneuses, s'élever jusqu'au plateau de La Mure par ce chemin de fer qui rivalise en beauté avec les plus célèbres passages du Saint-Gothard, ou suivre les méandres des étroites gorges de la Bourne et de la Verneison par la route des Goulets.

Des tramways électriques sillonnent les principales routes des environs de Grenoble et permettent aux Étudiants d'aller visiter en quelques heures les admirables sites de Sassenage, d'Uriage, du Pont-de-Claix, d'Eybens, de Voreppe ou de Saint-Ismier.

Partout le touriste trouvera des chalets et des hôtels de montagne, la plupart installés par les soins des sociétés alpines.

En même temps que par ses beautés naturelles, le Dauphiné intéressera les étrangers par les beautés artistiques dont l'ont enrichi tour à tour l'Antiquité romaine, le Moyen âge et la Renaissance.

Pendant la période romaine, Vienne fut une des premières cités de la Gaule et elle est encore aujourd'hui une des villes qui ont conservé le plus grand nombre de vestiges de leur glorieux passé. A côté de Vienne, Orange montre avec fierté son arc de triomphe et son amphithéâtre, monument unique en son genre. Et cette étude de l'antiquité romaine pourra se poursuivre par un voyage de quelques jours à travers toutes les merveilles d'Arles, de Nîmes et de Saint-Rémy.

Du moyen âge, Grenoble possède une rareté insigne, la crypte de Saint-Laurent, du <sup>vi</sup><sup>e</sup> siècle, le plus ancien monument chrétien de la France. De la crypte de Saint-Laurent on rapprochera les belles églises de Vienne, Saint-Pierre et Saint-André, l'église de Saint-Chef, la cathédrale de Valence que Montalembert appelle « la Sainte Chapelle de l'architecture romane ».

L'époque gothique est représentée chez nous par la cathédrale de Vienne, par l'église de Saint-Antoine et le ciborium de la cathédrale de Grenoble, le plus beau spécimen de ciborium que l'on possède en France de l'époque gothique.

De la Renaissance, il suffira de citer le Palais de Justice de Grenoble, non moins remarquable par son architecture, datant de Louis XII, que par sa décoration intérieure, comprenant les boiseries de l'ancienne Chambre des Comptes, de 1520, et le plafond de la Salle des audiences solennelles, fait en 1660 par Lepautre, sculpteur de Louis XIV.

A ces richesses il faut ajouter le Musée de Grenoble qui, au point de vue de la peinture, est considéré comme le premier musée de province. On y admirera des pièces de premier ordre de Rubens, Paul Véronèse, Jordaens, Crayer, Philippe de Champagne, Pérugin, Hobbema, Claude Lorrain, etc.

Tous les avantages que présentent le Dauphiné et l'Université de Grenoble justifient l'opinion de l'éminent professeur Michel Bréal : « Si j'avais à recommencer mes études, je ne voudrais pas les faire ailleurs qu'à l'Université de Grenoble. »



### Renseignements pratiques.

*Pensions.* — Les Étudiants trouveront à Grenoble toutes les facilités d'installation. Pour 150 francs par mois on a une pension dans une bonne famille. Les Étudiants qui voudraient vivre plus modestement pourront trouver des installations à partir de 90 francs par mois (25 francs pour une chambre et 65 francs pour la nourriture, vin compris).

*Langue.* — Les étrangers entendront parler, à Grenoble, une langue très correcte, avec une excellente prononciation, sans aucun des accents trop particuliers de certaines régions du Midi de la France.

*Conditions hygiéniques de la ville.* — Le climat de Grenoble est très beau. On y jouit en même temps du soleil du Midi et de la fraîcheur de la région des Alpes. Aux conditions de salubrité résultant de son climat, vient s'ajouter celle de son approvisionnement en eaux très abondantes, d'une excellente qualité et d'une très grande fraîcheur (1,000 litres par habitant et par jour; température : 11°). Aucune ville au monde ne jouit de tels avantages.

La ville est entourée de nombreuses stations thermales, Uriage, Allevard, La Motte, Bouquéron, Challes, La Bauche, Aix-les-Bains, stations qui pourraient être fréquentées par les Étudiants ou leurs familles.

*Association des Étudiants.* — Les Étudiants étrangers sont admis à faire partie de l'Association des Étudiants.

Le *Musée de Peinture* est ouvert gratuitement tous les jours, sauf le lundi : l'été, de 8 heures du matin à 5 heures du soir; l'hiver, de 9 heures du matin à 4 heures du soir.

*Théâtre.* — Les Étudiants étrangers bénéficient d'une importante réduction sur les prix du théâtre.

*Théâtre et Casino d'Uriage.* — Les Étudiants étrangers sont admis gratuitement au Théâtre et au Casino d'Uriage.

*Excursions.* — Des excursions fréquentes sont organisées aux environs de Grenoble par les soins du Comité de patronage et des Sociétés alpines.

*Vêtements.* — En raison des nombreuses courses qu'ils peuvent être appelés à faire, les Étudiants sont priés d'apporter des souliers et des vêtements de montagne.

*Patinage.* — De même les Étudiants qui viendraient pendant l'hiver à Grenoble pourront apporter leurs patins. Il existe à Grenoble un vaste étang soigneusement aménagé pour les exercices de patinage.

*Cyclisme.* — Le Dauphiné, quoiqu'étant un pays montagneux, possède de très belles routes, à faible pente; il est un des pays de France les plus favorables au sport de la bicyclette.



Le *Comité de patronage* se charge de recevoir les Étudiants étrangers, de les aider dans leur installation, de les mettre en relations avec des familles de la ville, de leur fournir les plus grandes facilités possibles pour se perfectionner dans l'étude de la langue française. Il se met tout à leur disposition pour leur donner tous les renseignements qui pourraient leur être utiles, tant au point de vue de leurs études que de la vie matérielle.

Les étrangers sont priés de s'adresser au Président du Comité, 4, place de la Constitution.

*Le Secrétaire,*

*Le Président,*

CAPITANT,

MARCEL REYMOND.

Professeur à la Faculté de Droit.



LE PALAIS DE JUSTICE DE GRENOBLE.

Grenoble, imp. Allier frères,



**Verlag von Hermann Gesenius in Halle.**

Soeben wird durch Erscheinen der Oberstufe vollständig:

**Gesenius Regel, Englische Sprachlehre.**

**Ausgabe B.** Unterstufe 1900. In Leinwand geb. M. 1.80.  
Oberstufe 1901. In Leinwand geb. M. 1.80.  
Völlig neu bearbeitet von Professor Dr. Ernst Regel, Oberlehrer  
an den Franckeschen Stiftungen.

**Gesenius, F. W., Englische Sprachlehre.** Völlig neu bearbeitet von  
Prof. Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen.  
Teil I: Schulgrammatik nebst Lese- und Übungsstücken. 6. Aufl.  
1899. Preis gebunden M. 3.50.  
Teil II: Lese- und Übungsbuch nebst kurzer Synonymik. 1899.  
Preis gebunden M. 2.25.

**Gesenius, F. W., Englische Sprachlehre.** Völlig neu bearbeitet von  
Prof. Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen.  
**Ausgabe für höhere Mädelschulen.** Zweite Auflage. 1899.  
Preis geb. M. 3.50.

**Bisheriger Absatz beider Teile 430 000 Exemplare.**

**Gesenius, Dr. F. W., Lehrbuch der englischen Sprache.** In 2 Teilen.  
Teil I: Elementarbuch der englischen Sprache nebst Lese- und  
Übungsstücken. 23. Auflage. 1900. Preis gebunden M. 2.40.  
Teil II: Grammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken.  
14. Aufl. 1899. Preis gebunden M. 3.20.

In neuer Auflage bzw. neu erschienen sind:

Dr. F. W. Gesenius

**A Book of English Poetry**  
for the use of schools.

Containing 102 poems with explanatory notes and biographical sketches of the authors. **Third Edition.** Revised by Dr. Fritz Kriete, Oberlehrer. 1900.

In Leinenband mit Tasche für das Wörterbuch gebunden M. 2.—

**Sammlung**  
**französischer Gedichte.**

Zum Schulgebrauch zusammengestellt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen von Dr. Fritz Kriete, Oberlehrer. 1900.

In Leinenband mit Tasche für das Wörterbuch gebunden M. 1.80.

**Gesenius, Dr. F. W., English Syntax.** Translated from the „Grammatik der Englischen Sprache“. Second Edition. Revised and adapted to the latest Edition of the Grammar by Dr. C. E. Aue. 1889. M. 2.—

— **Englisches Übungsbuch.** Sammlung von Sätzen und zusammenhängenden Übersetzungsstücken zur Einübung der Syntax. Zweite Aufl. 1894. M. 2.50.

**Lesaint, M. A., Traité complet de la prononciation française dans la seconde moitié du 19<sup>me</sup> siècle.** Troisième édition, entièrement revue et complétée par le Pro-

fesseur Dr. Chr. Vogel à Genève. M. 8.—, geb. M. 10.—

**Longfellow, Henry Wadsworth.** The Courtship of Miles Standish. Mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen von Dr. Otto Dickmann. Kart. M. 0.80.

**Scott, Sir Walter, Tales of a Grandfather.** Ausgewählt, accentuiert, mit Anmerkungen und einem vollständigen Wörterbuche von Carl Rud. Schaub. 15. Auflage. Gebunden M. 1.60.

**Vogel, Dr. Chr., German made easy.** A practical German Grammar for English Students. M. 4.20.  
In englischem Einbande M. 5.—

